

TARTU ÜLIKOOL

Sotsiaalteaduste valdkond

Ühiskonnateaduste instituut

Sotsiaaltöö ja sotsiaalpoliitika

Anu Sepajõe

**HARIDUSLIKU ERIVAJADUSEGA ÕPILASE SUBJEKTIIVNE HEAOLU KAASAVA  
HARIDUSE KONTEKSTIS**

Magistritöö

Juhendaja: PhD Dagmar Kutsar

Tartu 2021

„Olen koostanud töö iseseisvalt. Kõik töös kasutatud teiste autorite tööd, põhimõttelised seisukohad, kirjandusallikatest ja mujalt pärinevad andmed on viidatud.“

Anu Sepajõe

*(allkirjastatud digitaalselt)*

24.05.2021

# ABSTRACT

## **Special educational needs students' subjective well-being in the context of inclusive education.**

Inclusive education is a relatively new development in Estonian education system. It gives students with special educational needs a chance to study in regional general education schools in both, special and regular classrooms, and been integrated into general school life. It is important to study their subjective well-being in relation to spaces, people and activities in school environment.

The aim of this thesis was to find out conditions that increase or reduce subjective well-being of students with special educational needs in school from their own perspectives. The study included semi-structured interviews with five students with attention deficit hyperactivity disorder and four students with pervasive developmental disorder, all studying in special education classrooms of a regular school. The interviews were conducted individually with each student in their familiar school environment.

The main findings are as follows:

- Their own classroom is the most liked space in school for the interviewed children. They feel most safe there. Next to own classroom they are pleased with the school canteen where they can socialize with other students, teachers, and canteen workers;
- Students in special classrooms are located separately from the regular classrooms. Children said they felt isolated from other students in school both physically and socially. Most of the children would like to communicate more with other students. On the contrary, some students said they would prefer to be in their classrooms during recess, away from other students;
- Factors reducing well-being in school environment, according to interviewed students, are noise, conflicts and bullying, and complicated assignments that require concentration and memorizing;
- Students with pervasive developmental disorder brought out that if they could have a choice, they would prefer distant learning throughout the school year because then they don't have the need to accommodate with new situations and socialize with other people daily.

The present study indicates that students in special classrooms appreciate positive and caring teachers who encourage, listen to them and take into consideration their special needs. Special

classroom students feel convenient when they can study in smaller classes with less students. However, it is exciting for them to attend inclusive classes because it gives them a chance to socialize with more students. For students with special educational needs, it is challenging to manage their emotions and self-control in inclusive classrooms. They told that practicing self-control has taken several years until they started to feel more convenient. Students in special classrooms are motivated to study, it is important for them to receive good grades. They dream about continuing education in high school or in university.

The study showed that students with special educational needs should be more invited to studies about school well-being and happiness. It is important to continue listening to and taking into consideration opinions of students with special educational needs for promoting inclusive education. In spite of not being able to broaden the findings to the whole target group of students with special educational needs, the results of this thesis can serve a starting point for further studies about students' subjective well-being considering inclusive education in our schools.

**Keywords:** inclusive education, students with special educational needs, students with attention deficit hyperactivity disorder, students with pervasive developmental disorder, subjective well-being in school

# SISUKORD

SISSEJUHATUS .....	7
1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE.....	9
1.1. Kaasav haridus.....	9
1.2. Haridusliku erivajadusega õpilane.....	11
1.2.1. Aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega laps .....	13
1.2.2. Pervasiivse arenguhäirega laps.....	16
1.3. Õpikeskkond.....	18
1.3.1. Kooli füüsiline keskkond .....	18
1.3.2. Kooli sotsiaalne keskkond.....	19
1.3.3. Aktiivsuse ja tähelepanuhäirega ning pervasiivse arenguhäirega õpilane koolis....	20
1.4. Probleemi seade ja uurimuse taust.....	21
2. METOODIKA.....	25
2.1. Teoreetiline lähtekoht .....	25
2.2. Andmekogumismeetod .....	27
2.3. Uurimuses osalejad .....	27
2.4. Uurimuse käik .....	28
2.5. Analüüsimeetod.....	29
2.6. Uurimuse eetilised probleemid ja uurija eneserefleksioon .....	30
3. TULEMUSED.....	33
3.1. Heaolu loovad ja vähendavad allikad .....	33
3.1.1. Füüsiline keskkond .....	34
3.1.2. Heaolu loovad ja rikkuvad tegevused .....	36
3.2. Sotsiaalne keskkond.....	37
3.2.1. Suhted õpilaste vahel .....	40
3.2.2. Suhted õpilaste ja õpetajate vahel.....	43

3.2.3. Eneseregulatsioon ja enda emotsioonidega toimetulek .....	45
3.3. Õppimine heaolu allikana koolis .....	46
3.4. Muutused, mis tõstaksid heaolu koolis läbi HEV laste arvamuse .....	49
4. ARUTELU .....	52
KOKKUVÕTE .....	57
KASUTATUD KIRJANDUS .....	59
LISAD .....	70
Lisa 1. Intervjuu kava .....	70

# SISSEJUHATUS

Laste võimetekohane õpetamine ning arengut toetava keskkonna ja heaolu loomine koolis on olulise tähtsusega edaspidises elus hakkama saamisel. Laps, keda innustatakse ja kes saab positiivset tagasisidet koolis, kasvab suure tõenäosusega julgeks ja enesekindlaks inimeseks. Kui laps ei koge õpiedu, koolirõõmu ja heaolu, võib tema haridustee piirduda kohustusliku põhiharidusega või tekkida isegi selle lõpetamisega raskusi. Nii kahaneb ka võimalus olla hiljem ühiskonna elus osalev ja enda eluga rahulolev inimene. Heaolu mõjutab õpilase käitumist, õppeedukust, suhteid ja enesehinnangut.

Subjektiivne heaolu on see, kuidas inimesed oma üldist heaolu hindavad. Randlaht (2016) toob välja, et meie kõigi jaoks on heaolu poole püüdlemine vajalik ja võimalik, aga mõned inimesed vajavad selleks rohkem abi.

Koolis on haridusliku erivajadusega õpilased need, kes vajavad heaolu saavutamiseks toetamist. Mida suurem on õpilase koolis toimetuleku üldine toetamise vajadus, seda suurem väljakutse on koolile ka nende õpilaste heaolu tagamine. Eestis on reguleeritud haridusseadusega ning põhikooli- ja gümnaasiumiseadusega, et igal lapsel on õigus saada võimetekohast haridust ja igakülgset tuge hariduse omandamisel ning kaasavast hariduspoliitikast on saanud koolide igapäevaelu osa. Kõikides Eesti koolides on õpilasi, kes vajavad koolis toimetulekuks tuge: üldist, tõhustatud või erituge. Põhikooli- ja gümnaasiumiseaduse mõistes loetakse hariduslike erivajadustega õpilasteks just tõhustatud ja eritoe õpilasi. On oluline uurida, mis suurendaks hariduslike erivajadustega õpilaste heaolu koolis. Enamasti on seda uuritud õpetajate ja koolijuhtide vaatenurgast. Küll aga oleks vajalik uurida ka erivajadustega õpilaste endi arvamusi, et siis koolikorraldust arendades nende arvestada. Tuge vajavate laste arv kasvab aastast aastasse. Fomotskin (2021) on välja toonud, et 2019/2020. õppeaastal vajas erituge 3,1% põhikooli õpilastest.

Minu magistritöö eesmärk on anda ülevaade haridusliku erivajadusega õpilase subjektiivsest heolust kaasava hariduse kontekstis.

Lähtuvalt uurimistöö eesmärgist esitan järgmised uurimisküsimused:

- Millised kaasava kooli keskkonna tingimused loovad hariduslike erivajadustega õpilaste kogemustes subjektiivset heaolu?

- Millised kaasava kooli keskkonna tingimused rikuvad hariduslike erivajadustega õpilaste kogemustes subjektiivset heaolu?
- Millised on hariduslike erivajadustega õpilaste arvates kaasava kooli võimalused õpilaste heaolu koolikeskkonnas parandada?

Uurimistöö põhineb ühe väikelinna põhikooli üheksa haridusliku erivajadusega õpilase (9 poissi vanuses 10-14) individuaalsel poolstruktureeritud intervjuul. Intervjuud viisin läbi 2020. aasta detsembris. Töö koosneb neljast osast. Esimeses osas teen ülevaate teemaga seonduvast kirjandusest ja püstitan uurimisprobleemi. Teises osas esitan uurimustöö metoodika, kirjeldan uurimuse läbiviimist ja esitan eneserefleksiooni. Kolmandas osas esitan uurimuse analüüsi tulemused ja neljandas osas uurimuse tulemuste arutelu ning teen kokkuvõtvad järeldused.

Soovin tänada enda magistrیتöö juhendajat Dagmar Kutsarit, kes oli mulle kogu kirjutamise protsessi jooksul suureks toeks. Täna ka oma retsensenti Marju Selga heade soovitude ja mõtete eest. Olen väga tänulik uurimuses osalenud lastele, kes jagasid minuga oma kogemusi.



# 1. KIRJANDUSE ÜLEVAADE

## 1.1. Kaasav haridus

Kaasava hariduse kontseptsioon ja selle rakendamine on olnud pidevas arengus ja muutumises. Esimesi samme kaasava hariduse suunas hakati Euroopas astuma 1960-ndatel, kui UNESCO võttis vastu diskrimineerimise vastase konventsiooni hariduses, mis sätestas, et kõigil on õigus haridusele vaatamata inimese sotsiaalselt omistatud või tajutud erinevustele, näiteks sugu, etniline/sotsiaalne päritolu, keel, usk, rahvus, võimed, majanduslik seisund (UNESCO Convention against Discrimination in Education, 1960).

Aktiivsemaid samme kaasava hariduse üldiseks rakendamiseks hakati Euroopas astuma 1990-ndatel. UNESCO Salamanca deklaratsioonis (UNESCO, 1994) on öeldud, et kaasavat haridust rakendavad tavakoolid on kõige parem vahend, et vältida diskrimineerimist, soodustada kogukondlikku koostööd ehk liikuda kaasava ühiskonna suunas ning jõuda kõigile sobiliku hariduseni.

Kõik Euroopa riigid tunnustavad, et kaasav haridus või nagu seda on määratletud Luksemburgi hartas (1996) - kool kõigile - loob tähtsa aluse võrdsete võimaluste tagamiseks eri tüüpi erivajadustega õppijatele kõigis nende elu aspektides (haridus, elukutse omandamine, tööelu ja vaba aeg) (Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur, 2009).

Kaasava hariduse tõhus rakendamine on olnud viimaste aastakümnete jooksul suur proovikivi nii rahvusvaheliselt kui ka Eestis. Oluliseks on peetud läbi kaasava hariduse jõuda sotsiaalselt kaasavama ja sidusama ühiskonna loomise poole (Kivirand, Leijen, Lepp, Malva, 2020).

Eesti haridus on korraldatud kaasava hariduse põhimõttel. Kaasava hariduse põhimõtted on seaduse tasandil sätestatud aastal 2010. Kaasava haridus all peetakse eelkõige silmas inimese põhiõigust kvaliteetsele haridusele. Kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest (PGS 2018 § 6). Euroopa Eriõppe ja Kaasava Hariduse Agentuuri käsitle kohaselt on kaasava hariduse eesmärgiks tagada kõigile õppijatele võimalus kvaliteetse ja tähendusriikka hariduse omandamiseks kodulähedases koolis koos teiste omaealiste õpilastega (Haridus- ja Teadusministeerium, 2018). Haridusvaldkonna arengukavas 2021-2035 eelnõus (2020) on kirjas, et kaasav haridus on süsteemne lähenemisviis tavakoolides kvaliteetse hariduse pakkumisele, mis vastab kõigi kohaliku

kogukonna õpilaste akadeemilise ja sotsiaalse õppimise vajadustele. Enam ei defineerita kaasavat haridust lihtsalt kui puuetega õpilaste õppimist tavakooli tavaklassis.

Nigmatov, (2014) märgib, et kaasava haridussüsteemi väljaarendamine nõuab muutuseid kogu koolisüsteemis, väärtussüsteemides, õpetajate ja lapsevanemate rolli mõistmises.

Hariduse ja kasvatuse sõnaraamatus (HKS, 2014) on kaasav haridus võrdsustatud haridusliku kaasamisega ning viimast defineeritud kui „hariduskäsitust, mille kohaselt õpetatakse erivajadusega lapsi koos eakohaselt arenenud lastega kodulähedases koolis” (lk 125), seega õpib HEV laps tavakoolis koos teiste omaealiste lastega.

Lastekaitse Liidu (2014) 7–26-aastaste õppijate seas tehtud uuringu kokkuvõttes on kirjas: „Arenenud demokraatiat iseloomustab ühiskonna kõigi sotsiaalsete rühmade (sh laste ja noorte) huvide ja vajadustega arvestamine ning nende sotsiaalne kaasatus” (lk 4). Samamoodi Robo (2014) peab oluliseks sotsiaalset kaasamist ja leiab, et selleni saab jõuda eelkõige haridusliku kaasamise kaudu.

Kallaste, Sõmer (2017) leiavad, et haridussüsteem on vundamendiks tulevasele ühiskonnale, selle edukusele ja heaolule. Kool on oluline väärtuste edendaja, arendaja. Kui meie eesmärgiks on avatud ja kõiki kodanikke kaasav ühiskond, siis peame eesmärgiks seadma ka erisusi aktsepteeriva ja kõiki lapsi kaasava kooli.

Kaasav haridus ei ole staatiline nähtus. See on läbinud erinevaid arenguetappe ning areneb üha edasi (Kyriazopoulou, ja Weber, 2009). Kivirand (2012) leiab, et tänases kontekstis on kaasava hariduse eesmärk edendada õppimisest kõrvalejäämise ohus õpilaste juurdepääsu haridusele ja luua tingimused, et kõik õpilased saaksid võimalusi oma potentsiaali arendada ja realiseerida. Kaasamine puudutab seega peale harduslike erivajadustega õppijate ka teisi õpilasi. Esmatähtis on erinevate osapoolte (õpetajad, õpilased, lapsevanemad jne) positiivsete hoiakute kujundamine. See tähendab sildistamata või kategoriseerimata õpetamis- ja õppimiskäsitlust, diferentseeritud ning tõhusaid õpetamis- ja hindamisviise, mis toetavad igakülgset erivajadustega õppurite õppimist (Kivirand, 2012). Kaasava hariduse edendamisel on peetud oluliseks ühiskondlike mõttemallide muutust. See puudutab nii lapsevanemaid, õpetajaid, koolijuhte, koolipidajaid kui ka kaasõpilasi ja laste sotsiaalset keskkonda laiemalt. Selleks, et teada saada arvamusi ja parendada kaasavat haridust, on viidud läbi küsitlusi, uuringuid koolijuhtide, õpetajate ja tugispetsialistide seas. Kõigil lastel on õigus saada koolis eduelamust ja arendada oma võimeid parimail võimalikul moel. Sageli on vaja selleks teha kohandusi klassiruumis või muuta õppekorraldust.

Kivirand (2010) defineerib kaasavat haridust kui kõik õpilased, olenemata nende nõrkustest ja tugevustest on osa kooli kogukonnast ja neil on tunne, et nad kuuluvad sellesse kooli.

Kukk (2007) leiab, et kaasavas koolis on oluline ka koostöö õpilaste vahel. Koosõppimine annab õpilastele võimaluse üksteist vastastikku juhendada, see on tõhus nii kognitiivsest kui ka sotsio-emotsionaalsest seisukohast. Õpilased, kes abistavad üksteist, eriti paindlikes ja hästi läbimõeldud kooslusega rühmades, saavad koosõppimisest suurt kasu. Koostöö õpilaste vahel on kaasamise võtmeküsimus. Soodustada tuleks õpilaste igakülgset koostööd nii klassis kui ka väljaspool seda, eriti mitteformaalset suhtlemist, sõpruse tekkimist (Kukk, 2007).

Kaasavas koolis peaks olema võimalused õppimiseks vastavalt õpilase individuaalsetele vajadustele kuni 24 õpilasega klassis, osaaajaga rühmas, eriklassis või osaaajaga individuaalõppes.

Kool on ühiskonna mudel, kus õpitakse ühiskonnas elamist ja toime tulemist. Sisuka ja eduka kaasava hariduse võimaldamiseks tuleb aktiivselt tegeleda selle vajalikkuse selgitamise ning põhjendamisega nii kooli kui ühiskonna tasandil (Kallaste, Sõmer, 2017). Pandis (2016) leiab, et läbi kaasava hariduse teostamise suureneb ühiskonnas tolerantsus, moraalne ja eetiline teadlikkus, hoolivus, enesest ja teistest lugupidamine.

Sisuliselt ja komplekselt hästi korraldatud kaasav haridus on oluline kogu ühiskonna seisukohast, sest see on nii panus tänasesse päeva kui ka investering tulevikku. Praegused lapsed on tulevased täiskasvanud, kes hakkavad looma ja edendama edasisi samme ühiskonna heaolu saavutamiseks.

## **1.2. Haridusliku erivajadusega õpilane**

Kaasavas koolis on oluline luua tingimused õppimiseks kõigile õpilastele, sh hariduslike erivajadustega õpilastele. Hariduslikest erivajadustest räägitakse ja kirjutatakse tänapäeval üha sagedamini ning koolilt oodatakse õpilase erivajadustega arvestamist ja üha pädevamat toetamist. Hariduslike erivajaduste mõiste ei ole uus, seda on õpiraskuste puhul kasutatud juba aastaid.

Pandis (2016: 13) on andnud ülevaate erivajaduste mõiste ühtsetest käsitlemisraskustest „...kuna: a) erivajaduste määratlus on sõltuvuses ja muutumises vastavalt ühiskonna arengule ja nõudmistele: erinevatel ajastutel erinevates ühiskondlikes formatsioonides, erinevates piirkondades ja veel paljude tingimuste poolest erinevates lokaalsetes gruppides on toimetuleku kriteeriumid ja nõudmised erinevad; b) erivajadused võivad haarata samaaegselt nii bioloogilise kui ka sotsiaalse taustaga põhjuslikkuse ja toimetuleku faktorid: raske on eristada ja soovitada mõjureid, mis erinevatel juhtudel tagavad edu — kas ja millises vahekorras peaks kasutama

meditsiinilist, pedagoogilist või sotsiaalset sekkumist; c) erivajadustega tegelevad samaaegselt erinevad struktuurid ja ametkonnad, kus kasutatakse ka erinevat mõistete süsteemi; d) arengu ja õppimise juures on raske, kui mitte võimatu määrata norme, kriteeriume ja keskmisi, millest erinevusi võiks üheselt pidada olulisteks“ (Pandis, 2016: 13 ).

Alates 1970. aastatest nimetatakse enamikus arenenud riikides kooliealistel lastel õpikeskkonna tavasuutlikkust ületavaid vajadusi neutraalselt hariduslikeks erivajadusteks (edaspidi HEV, ingl SEN, special educational needs). Käibib ka lühivariant erivajadused (Kõrgesaar, 2010).

Pedak (2020) leiab, et Eestis ei ole ühtset puude ja erivajaduse määratlust. Puuet kasutatakse põhiliselt meditsiinilises ja sotsiaalses kontekstis ning on seotud sotsiaaltoetuste süsteemiga, mis on suurel määral puude põhine. Erivajaduse mõiste on aga laiem ning seostub eelkõige õpi- või arenduskeskkonna eripäraga (Pedak, 2020). Seega ei saa üheselt öelda, milline on erivajadusega laps. Tavakoolis õppiv erivajadusega laps võib olla füüsilise puudega, vaimse puudega, tal võib olla kõnepuue või -häired, ta võib olla psüühiliste või käitumuslike häiretega, õpiraskustega, suhtlemisraskustega või ta on andekas laps. Selleks, et oma arengupotentsiaali realiseerida, vajab haridusliku erivajadusega õpilane kohandatud õpikeskkonda.

Iga viies üldhariduskooli õpilane (kokku ca 28 000 õpilast) vajab õppimisel täiendavat toetust, kellest ca 8000 õpilast vajavad suuremal määral tuge (tõhustatud ja erituge) (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2020).

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadusest lähtuvalt on õpilase toetamise võimalusi kolm: üldine tugi, tõhustatud tugi ja eritugi. Üldine tugi on kooli poolt tagatud õpilase arengu mitmekülgne toetamine. Eesti Hariduse Infosüsteemi (EHISE) andmetel määratakse üldist tuge ajutise õpiraskuse korral. Juhul, kui see ei anna soovitud tulemusi, siis võib rakendada koolivälise nõustamismeeskonna soovitusel tõhustatud tuge või erituge. Seaduse järgi (PGS § 46 lg 6) käsitletakse haridusliku erivajadusega õpilasena last, kes vajab kas tõhustatud tuge või erituge. Tõhustatud tuge rakendatakse õpilasele, kes oma püsiva õpiraskuse, psüühika- ja käitumishäire või muu tervises seisundi või puude tõttu vajab vähemalt üht järgmistest teenustest: pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset õppekava ühes, mitmes või kõikides ainetes; pidevat tugispetsialistide teenust ja osaajaga õpet individuaalselt või rühmas; pidevat tugispetsialistide teenust ja individuaalset tuge klassis toimuva õppetöö ajal; õpet eriklassis (PGS § 49 lg 1). Erituge vajab õpilane, kes tulenevalt oma raskest ja püsivast psüühikahäirest, intellekti- või meelepuudest või liitpuudest vajab puudespetsiifilist õppekorraldust, -keskkonda, -metoodikat, -vahendeid ning õppes osalemiseks pidevat tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- või tervishoiuteenustega

või mõlemaga; osajaga õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset tuge klassis või õpet eriklassis (PGS § 49 lg 2).

Erituge rakendatakse õpilastele, kes tulenevalt raskest puudest/liitpuudest või raskest ja püsivast psüühikahäirest vajavad väga spetsiifilist õppekorraldust ning ressursimahukaid tugiteenuseid ehk puudespetsiifilist õppekorraldust, õppekeskkonda, õppemetoodikat, õppevahendeid ja õppes osalemiseks järjepidevat ning süsteemset tugispetsialistide teenust lõimituna sotsiaal- ja/või tervishoiuteenustega. Kaasatuna tavaklassi vajavad nad osajalist eraldi õpet individuaalselt või rühmas või pidevat individuaalset toetamist klassis. Õppe võib korraldada ka eriklassis (Haridus- ja Teadusministeeriumi..., 2018).

PGS§ 26 lg 5 sätestab, et eriklassis viiakse erituge saavate õpilaste õppetööd läbi kuni kuue õpilasega. Kooli pidaja võib põhjendatud juhul direktori ettepanekul ja hoolekogu nõusolekul suurendada konkreetset eriklassis õpilaste arvu üheks õppeaastaks.

Eesti haridussüsteemis rakendatakse erivajadustega lastele erinevaid õpetuse diferentseerimise võimalusi, mis tähendab laste õpetamistingimuste muutmist vastavalt iga lapse vajadustele.

Käesolev uurimus keskendub erituge vajavatele põhikooli õpilastele, kelle õpe on korraldatud (enamjaolt) eriklassis. Tegemist on õpilastega, kelle erivajadused tulenevad aktiivsus- ja tähelepanuhäirest (ATH) või pervasiivsetest arenguhäiretest (tuntakse ka autismispektri häirena).

### **1.2.1. Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laps**

**Häire olemus.** Esimesed teaduslikud käsitlused aktiivsus- ja tähelepanuhäirest pärinevad juba aastast 1902 (Jakobson, 2013: 519, 525) ja tänaseks päevaks on see diagnoosina kinnitatud Maailma Terviseorganisatsiooni poolt (Hudson, 2019 : 110). Psühhiaatria Seltsi sõnul (2014 : 1) on oluline aktiivsus-ja tähelepanuhäire (edaspidi ATH) õigeaegne diagnoosimine, et alustada pikaajalist kombineeritud ravi. Sellega vähendatakse ATH häirega kaasnevat tegevusvõime langust erinevates tegevusvaldkondades (sotsiaalsed suhted, akadeemiliste oskuste omandamine ja muud tegevused). Samuti vähendab ravi käitumishäirete kujunemise riski ja tagab paremad toimetulekuoskused iseseisvaks eluks.

Kiive (2013) leiab, et ATH- ga lastel ja noortel on raske oma tegevusi juhtida ja reguleerida, neil esineb häireid töömälus ja oma tähelepanu suunamises. Neil puudub püsivus tegevustes, mis nõuavad vaimset pingutust, ühelt tegevuselt teisele minnakse üle midagi lõpetamata ning seejuures valitseb tihti süsteemitus ja pidurdamatus. Peale selle on hüperaktiivsed lapsed ja noored sageli

hoolimatud, tegutsevad hetketujude ajal, satuvad tihti õnnetustesse ning rikuvad seadusi, kuigi teevad seda pigem mõtlematusest kui meelega (Kiive 2013). Enamasti soovivad ATH lapsed olla õpetajale meelejärgi ja head õpilased, kuid eelnevalt kirjeldatud põhjustel see neil tihti ei õnnestu (Hudson, 2019). Halvasti käitub ATH sümptomaatikaga laps põhjusel, et ta ei oska oma tundeid väljendada ning tundelistes olukordades nendele sobilikult reageerida.

ATH-ga seotud diagnoosid jagatakse RHK 10 kriteeriumite järgi kolmeks:

- F90.0 tähelepanu puudulikkuse, hüperaktiivsuse ja impulsiivsuse sümptomitega;
- F90.1 aktiivsuse- ja tähelepanuhäire koos käitumishäirega;
- F98.8 tähelepanu puudulikkus ilma üliaktiivsuse ja impulsiivsusega (RHK 10).

Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire on neurobioloogiline arenguhäire, mil on häiritud ainevahetus kesknärvisüsteemis (Eesti Psühhiaatri Selts, 2014: 2). Erinevus on just otsmikusagara ainetalituses, mis normaalolekus paneb inimese enne mõtlema kui tegutsema, õppima oma kogemustest, mõjutab emotsioone ja käitumist. ATH lapsel on nimetatud oskuste defitsiit. (Hudson, 2019: 111).

ATH on üks sagedasemaid psüühikahäireid lapse- ja noorukieas, millele iseloomulikke tunnuseid esineb 3–10% koolilastest, poistel kolm korda sagedamini kui tüdrukutel. ATH levinum nimetus on hüperaktiivsus (ingl k Attention Deficit Hyperactivity Disorder) (Tartu Ülikooli kliinikum).

Hüperaktiivsus ei kao elu jooksul kuhugi – vaid väiksel osal hüperaktiivseks diagnoositud noorukitest on need tunnusjooned taandunud. Ka täiskasvanueas on hüperaktiivsetel probleeme tähelepanu koondamise, enesekontrolli, töö organiseerimise ja ülemäärase aktiivsusega.

Järvelaid (2020) leiab, et ATH ei ole enamasti isoleeritud häire. Kooliealiste laste uuringutes on leitud, et 70–90%-l neist on vähemalt üks kaasnev psüühikahäire, umbes 50%-l aga kaks või enam. Sagedamini kaasnevad seisundid on õpivõimuste spetsiifilised häired, ärevus, unehäired, meeleoluhäired, tõrges-trotslik käitumine, obsessiiv-kompulsiivne häire, tikid, pervasiivne arenguhäire (Järvelaid, 2020).

**Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire põhjused.** Nüüdisaegsetest teadustöödest on selgunud ATH-ga seonduvad spetsiifilised geneetilised markerid ning on leidnud tõestust, et häiret põhjustavad aju virgatsaine serotoniini talitushäired. Hanell (2017) toob välja, et teadusuuringud, näitavad et ATH d ei põhjusta välised tegurid, nagu kehv kasvatus, ebapiisav õpetamine või lapse/nooruki sihilik pahatahtlikkus. Kui laps või nooruk on bioloogilise põhjuse tõttu väga aktiivne, impulsiivne või

hajusa tähelepanuga, nõuab see kõigilt teda ümbritsevatelt inimestelt suurt kannatlikust. Häiret süvendavad vanemate kehv kasvatustöö ning vähesed ja mitte järjekindlad nõudmised õppimisele ja käitumisele (Hanell, 2017).

ATH võimalikud põhjused võivad olla mitmete keskkonnategurite ja geneetilise eelsoodumuse tagajärg (Puusepp, 2015: 6). Järveld (2016: 46) andmetel on häire 60–80% geneetiline. Keskkonna põhjused võivad olla sünnitusaegne hapniku puudus (2%), kas siis verekaotusest emal või halvasti toimivast platsentast. Tegurid, millel on leitud seos ATH-ga, on ema tubaka ja/või alkoholi tarbimine raseduse ajal; võimaliku tegurina käsitletakse ka väikest sünnikaalu (Järveld, 2016: 46). Jakobson (2013: 529) kirjutab, et ATH välja kujunemisel on määrava tähtsusega lisaks geneetilistele veel bioloogilised ja keskkonnategurid ning nende kolme koostoime. Ükski tegur üksinda ei ole häire avaldumiseks piisavalt suur.

Hanell (2017) toob välja, et levinud on seisukoht, et toitumine (ülemäärane suhkrutarbimine, toiduvärvid jne) soodustavad hüperaktiivset ja impulsiivset käitumist. Kliinilistest uuringutest on selgunud, et toidu ja kõrge aktiivsuse või impulsiivsuse vaheline seos on ebaselge. Seega ei saa väita, et hüperaktiivsus või tähelepanu hajusus on põhjustatud mõne toiduaine liigtarbimisest või talumatusest (Hanell, 2017: 36).

***Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega lapse enesehinnangu iseärasused.*** Steer ja Horstman leiavad, et ATH- diagnoosiga lapsed ja noored on teistest vastuvõtlikumad ning rohkem negatiivsetel kogemustel on nende enesehinnangule hävitav mõju. Lapsepõlve jooksul on nad oma käitumise, tegude ja õppimise kohta saanud rohkem negatiivseid hinnanguid. Selline kriitika, millele lisanduvad läbielatud ebaõnnestumised koolis, kodus ja muudes sotsiaalsetes keskkondades, võib vähendada nende eneseusk ja nii võib välja kujuneda madal enesehinnang. Kui nad puutuvad kokku elumuutustega, võib madal enesehinnang tuua kaasa tohutult palju uusi probleeme. Näiteks nad ei üritagi enam pingutada selliste ülesannete ja tegevustega hakkamasaamise nimel, milles nad võivad suure tõenäosusega ebaõnnestuda. Selle asemel võivad nad otsida tähelepanu kui sotsiaalset tunnustust oma halva käitumisega (nt astuvad meelega keelust üle, vannuvad jne). Nad proovivad oma raskusi peita, mängides tola või tõmbudes eemale (Steer, Horstman, 2011: 56).

### 1.2.2. Pervasiivse arenguhäirega laps

*Pervasiivse arenguhäire olemus.* Maailma Terviseorganisatsiooni väljaantud rahvusvahelise haiguste klassifikatsiooni 10. väljaande (RHK-10) psüühika- ja käitumishäireid käsitlev V peatükk on Eestis ametlikult kasutusel juba 1994. aastast ning seal kirjeldatakse pervasiivset arenguhäiret koodi F84 all. RHK-10 järgi eristatakse ja diagnoositakse Eesti psühhiaatrite poolt järgmisi pervasiivse arenguhäire alaliike: lapse autism, Aspergeri sündroom, atüüpiline autism, Rett'i sündroom ja lapse muu desintegratiivne häire. Mõned autorid (nt Häidkind, Kuusik, 2009; Teeäär, 2007) on neid nimetanud ka autismispektri häireteks.

Ameerika Ühendriikides kasutatav The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013) toob välja väga selged diagnostilised kriteeriumid, kus kirjeldatakse pervasiivsele arenguhäirele omaseid käitumisjooni ning täpsustatakse nende sügavust. DSM-5 järgi iseloomustatakse pervasiivset arenguhäiret järgnevalt:

- erinevates kontekstides ilmnevad püsivad kahjustused suhtlemisel kõikides järgnevates valdkondades: sotsiaal-emotsionaalne suhtlemine; mitteverbaalne suhtluskäitumine; suhete loomine, hoidmine ja mõistmine;
- piiratud ja korduvad mustrid käitumises, huvides või tegevustes vähemalt kahes valdkonnas: stereotüüpsus või korduvus motoorsetes liigutustes, esemete kasutuses või kõnes; rituaalsed mustrid verbaalses või mitteverbaalses käitumises, jäikus rutiinide suhtes; piiratud huvid; üle- või alatundlikkus sensorsete stiimulite suhtes (American Psychiatric Association, 2013).

Autism on pervasiivne arenguhäire, vastastikuse sotsiaalse mõjutamise ja suhtlemise kvalitatiivne kahjustus, millega kaasneb huvide ja tegevusaktiivsuse piiratus, stereotüüpsus ja monotoonne korduvus tegevustes ja käitumises (Kuzemtšenko, 2010: 27). Pervasiivne arenguhäire ei ole alguse ja lõpuga haigus, mida saab ravida medikamentide või dieediga, vaid see kestab terve inimese eluea.

Aastal 2000 ilmunud DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th Edition) parandatud versioonis kasutasid diagnostikud pervasiivset arenguhäiret ja autismispektrihäiret sünonüümidenä (Grandin, Panek 2015: 25). Eesti Autismiliidu kodulehel käsitletakse diagnostilist terminit "autismispektri häired" kui asendusi terminitele "autism" ja "pervasiivsed arenguhäired", selleks, et rõhutada spetsiifilisi sotsiaalse arengu häireid ning individuaalsete sümptomite suurt varieerumist (Eesti Autismiliit 2021). Termineid pervasiivne arenguhäire, autism, autismispekter,



“mida tuntakse ka autismispektri häire nime all” (Todd 2015: 20) võib erinevatele autoritele toetudes käsitleda sünonüümidenä.

***Pervasiivse arenguhäire põhjused ja esinemissagedus.*** Pervasiivse arenguhäire põhjusi pole siiani lõpuni mõistetud, ent on selge, et üks autismi põhjustest on ajutegevuse kaasasündinud düsfunktsioon. Teadlased avastavad aina enam nende düsfunktsioonide põhjusi ja seletavad nende olemust. Autism on harilikult kaasasündinud häire ja ei teki ebasoodsate sotsiaalsete või emotsionaalsete tegurite tõttu (Hannell, 2017: 79).

Kuni 1960ndateni käsitleti autismi valdavalt psühhoanalüütilises raamistikus: autismi seletati kui lapse ego arenguhäiret, mille põhjuseks peeti häirunud suhet ema ja lapse vahel. Tänapäeval käsitletakse autismi kui tugeva geneetilise eelsoodumuse ja neurobioloogiliste põhjustega häiret (Oona, jt, 2018).

Autisti ja teadlase Temple Grandini (Grandin ja Panek, 2015) sõnul on autismi diagnoosiga laste arv viimase paarikümne aasta jooksul plahvatuslikult kasvanud. Diagnoositud laste arvu suurenemise põhjuseks peab ta diagnooside täpsustumist ja medikute ning ka laiemä üldsuse autismialase teadlikkuse suurenemist (Grandin ja Panek, 2015). USA haiguste kontrolli ja ennetamise keskuse andmetel aastal 2012 oli autismispektri häire esinemissagedus üks 69-st, siis aastal 2016 oli see näitaja üks 54-st (Centers for Disease ..., 2021). Poistel diagnoositakse häiret neli korda sagedamini kui tüdrukutel.

Oona, Serbak ja Kõiva (2018) leiavad, et pervasiivsete arenguhäirete kujunemisel on suur roll geenidel. Pärilikkuse osakaal autismispektri häire kujunemisel on erinevate uuringute alusel 60–90%. Geneetilised tegurid on pervasiivse arenguhäire kujunemisel väga suure osakaaluga, kuid uuringud ei ole tuvastanud ühtegi üldlevinud „autismigeeni“. Ei ole olemas ka ühtset kognitiivset teooriat, mille abil selgitada autismispektri häirele omaseid sümptomeid (Oona jt, 2018).

### ***Pervasiivse arenguhäirega lapse enesehinnangu iseärasused.***

Arenguhäire olemasolu iseenesest tähendab, et need lapsed erinevad millegi poolest teistest lastest ning varem või hiljem tunnetab pervasiivse arenguhäirega laps seda ka ise. Osad lapsed sulguvad siis endasse ja muutuvad kinnisteks. Mõned lapsed suunavad oma viha ja ängistuse väljapoole, muutudes teiste inimeste vastu vaenulikuks ja üleolevaks.

Susi, Koolmeister ja Kandimaa (2014) leiavad, et pervasiivse arenguhäirega lapsed võivad väheste sotsiaalsete oskuste tõttu kergesti sattuda narrimise või tõrjumise sihtmärgiks. See võib mõjutada

lapse enesehinnangut, panna ta endasse tõmbuma ja muuta lapse enda suhtes liiga tundlikuks ning kriitiliseks. Mõned pervasiivse arenguhäirega lapsed võivad probleemidega toimetulekuks luua oma fantaasiamaailma, kus ta on pädev ja toimetulev (Susi, Koolmeister ja Kandimaa, 2014:55).

### **1.3. Õpikeskkond**

#### **1.3.1. Kooli füüsiline keskkond**

Kuna lapsed veedavad suurema osa oma päevast koolis, on väga tähtis, et koolikeskkond oleks nii intellektuaalselt stimuleeriv kui ka meeleliselt meeldiv koht, kus olla. Koolikeskkond peaks olema selline, kus saaks tegutseda ja areneda rõõmus ja õnnelik laps ning tunneks end hästi ja saaks tööd loovalt teha ka õpetaja. Sisenedes koolimajja või klassi on tajutav, milline õhkkond ja suhted valitsevad selles koolimajas ja kas kool on õppijat ja õpetajat toetav või mitte. Koolikeskkond peaks arvestama õpilase erisusi ja toetama tema loovust.

Kooli füüsiline keskkond hõlmab nii koolihoonet kui ka kooli ümbrust. Koolikultuurist kõnelevad nii klassiruumid kui ka kooli WC-d, koridorid, saal, söökla. Teaduslikes käsitlustes kasutatav eristus on Haridusleksikonis Sarve (2013) poolt esile toodud järgmiselt: kooli kliima on kooli kui organisatsiooni kvaliteet, mis hõlmab eelkõige kooli ökoloogiat, miljööd, sotsiaalset süsteemi ja kultuuri. Kooli kultuur on koolile omaste normide, väärtuste, tõekspidamiste, rituaalide, sümbolite ja lugude kogum (Sarv, 2013).

Cheryan, Ziegler, Plaut ja Meltzoff (2014) leiavad, et selleks, et õpilased küündiksid oma maksimaalse potentsiaalini, peab klassikeskkond olema esteetiliselt ilus ja seal võiks olla märke, mis annavad õpilastele märku, et nad on hinnatud õppijad. Kui õpilased tunnevad ennast mugavalt, keskenduvad nad suurema tõenäosusega paremini ja suudavad õpitud materjali alal hoida (Barbra, 2006).

Earthman (2004) on oma uurimuses välja toonud, et kooli füüsilisest keskkonnast on ühed olulised faktorid akustika ja lärm. Liigne lärm takistab õppimist. Cheryan jt, (2014) leiavad, et nendel õpilastel, kelle klassiruumi ümbritseb rohkem välist lärmi, on tõenäolisemalt madalam õppeedukus.

Sotsiaalministri määrus (Terviskaitseenõuded koolidele, 2013) kehtestab, et kooliruumid peavad olema turvalised ja neis läbiviidavad tegevused peavad olema vastavuses ruumi mõõtmete, sisustuse ja tingimustega.

Kooli füüsilise keskkonna all võib vaadelda ka hoone üldist disaini ja välisilmet, õhukvaliteeti, valgustust, mööblipaigutus jne. Võrreldes täiskasvanuga on lapsed igasugustele keskkonnamõjudele hoopis vastuvõtlikumad, see tuleneb sellest, et neil on vähe kontrolli ümbritseva üle ja võimalusi oma keskkonda ise kujundada. Pigem peab laps leppima ruumikujundusega ja mööbli valikuga, nagu see on täiskasvanute poolt paika pandud. Koolis vastavalt siis õpetaja valikuga.

### **1.3.2. Kooli sotsiaalne keskkond**

Õpilase valmisolek õppida sõltub kindlasti sellest, kuidas ta end koolis tunneb. Turvalisus, kaitstus ja toetuse tunne annab õpilasele valmisoleku õppimiseks.

Arro, 2017 leiab, et üks õpimotivatsiooni alustalasid on seotusetunne. Koolikeskkond, mis ei ole sotsiaalselt turvaline, kus õppiia tunneb end üksi ja ei tunne end kogukonda kuuluvana, ei ole õppimiseks kõige soodsam (Arro, 2017).

APA Kooli- ja Hariduspsühholoogia Liit (2015) on välja toonud, et emotsionaalne heaolu on lahutamatu osa edukast igapäevasest koolielust ning see mõjutab õpilaste õppimist, õppeedukust ja arengut. Samuti on see oluline suhete, sotsiaalse arengu ja üldise vaimse tervise seisukohalt. Emotsionaalse heaolu puhul on olulisteks teguriteks minatunnetus (minapilt, enesehinnang), kontrollitunne enda ja oma keskkonna suhtes (enesetõhusus, kontrollikese), üldine heaolutunne (õnnelikkus, rahulolu, rahulikkus) ja võime reageerida igapäevaelu pingetele elutervel viisil (toimetulekuoskused). Emotsionaalne tervis sõltub laste enda emotsioonide mõistmisest, väljendamisest, reguleerimisest ja kontrollimisest, aga ka teiste emotsioonide tajumisest ja mõistmisest. Teiste emotsioonide mõistmist mõjutab see, kuidas õpilased tajuvad väliseid ootusi ja seda, kuivõrd nende jaoks olulised isikud neid klassiruumis, perekonnas, eakaaslaste hulgas, kogukonnas ja ühiskonnas üldiselt aktsepteerivad (APA Kooli- ja Hariduspsühholoogia Liit, 2015).

Tulevikuühiskonna kujundamine sõltub sellest, milline on tänaste õppijate mõtteviis, teadmised ja oskused. Paradoksaalsel kombel arutleme õppimise kontekstis üha enam selle üle, kuidas kool peab kujundama õnnelikke ja eluga toime tulevaid inimesi, kuid vähem räägime sellest, et

heaolutunne ja tahe õppida kujunevad emotsionaalselt, vaimselt ja füüsiliselt terviklikus õpikeskkonnas. Kooliruum peab toetama tuleviku otsustajate vajadusi, kujundades õpilaste personaalseid õpiteid, lubades teha valikuid ja eksida, langetada otsuseid ja võtta vastutust (Klementi, Koov, Ong, 2019: 6).

### **1.3.3. Aktiivsuse ja tähelepanuhäirega ning pervasiivse arenguhäirega õpilane koolis**

Akadeemilised raskused koolis väljenduvad haridusliku erivajadusega (edaspidi HEV) lastel varakult. Neil on koolis raskusi õppimisega, nõuetekohase käitumisega ning eakaaslastega ja õpetajatega suhtlemisega.

Igapäevane praktika ja uuringud on näidanud, et ATH-ga laste püsimatus ja impulsiivne käitumine häirib nende sobitumist eakaaslastega, nende elukvaliteet on halvem (Hoza, 2007).

Hüperaktiivne laps segab nii õpetajat kui ka klassikaaslasi, mistõttu on õpetaja häiritud ja peab tunni segamist korrarikkumisenä. Samuti ei kuula rahutud õpilased sõna, unustavad oma asju koju, sageli on kodutööd tegemata, vajavad pidevat juhendamist ja satuvad eakaaslastega konfliktidesse, mida peab õpetaja lahendama (Kiive, 2013). Hüperaktiivne ja impulsiivne käitumine on eakaaslaste silmis pealtükkiv, üleolev ja eemaletõukav (Hoza, 2007).

Hudson (2019) leiab, et ATH-ga lapsel on raske õigesti tööd korraldada ja seda teha. Tema kirjalikud tööd on ebapiisavad ja jäävad sageli poolikuks, kuigi lähtekohad võivad olla suurepäraseks. Ta püüab saada klassikaalaste tähelepanu ja igavuse peletamiseks mängib klassis tola. Ta vaidleb ja tülitseb tihti klassikaaslastega. Sellistel lastel on sageli depressioon, sest neile tundub, et nad ei suuda sõpru hoida ega koolis hästi hakkama saada (Hudson, 2019: 112).

Lilleoja (2016) toob välja, et ATH-ga last aitab kõige enam ümbritsevate täiskasvanute positiivne suhtumine ja rahulik keskkond. ATH-ga laste õpetamisel on kõige olulisem järjekindlus, kindel päevarütm, selged reeglid ja ajaline struktuur, rutiinid, õpetaja kindel, lastele tuttav turvaline tööstiil ja sobivad võtted, mida peaksid kõik lapsega kokkupuutuvad täiskasvanud valdama (Lilleoja, 2016: 39).

Autismiga lastel ja noorukitel võib olla tõsisemaid keskendumisraskusi, neile on tihti omane kehva koordinatsioonivõime, tugev ärevus ning sageli kaasnevad autismiga ka õpiraskused (Hanell, 2017: 79). Nad vajavad õpetaja igakülgset mõistmist, toetust ja juhendamist. Kuzemtšenko toob välja selle, et lapse arengu parimate võimaluste tagamiseks, peab õpetuse struktuur ja nõuded,

samuti ka õpperühma suurus vastama lapse võimetele. Parimad tulemused saavutatakse väikeses grupis (kuni 4 last), aga vajadusel ka üks-ühele õpetamisel (Kuzemtšenko, 2010: 28). Kõige olulisem põhjus, miks on tähtis autismispektri häirega lapsi kaasata tavaklassidesse on see, et nad saaksid kasu tavapäraselt toimivate eakaaslaste sotsiaalse tegutsemise kogemustest - eesmärgiks on sotsialiseerumine tüüpiliselt toimivas sotsiaalses keskkonnas (Borson, 2016: 141).

Pruulmann (2010) leiab, et autismispektri häiretega lapsed võivad oma eripära tõttu sattuda tavakoolis kiusamise objektideks. Kaasõpilased võivad hakata teadlikult esile kutsuma nende erilisi emotsionaalseid reaktsioone, et selle arvelt nalja saada, või siis püütakse neid õhutada tegema kohatuid ja naeruvääristavaid tempe. Need lapsed ise ei suuda sageli olukordade tagamaid mõista, neile tundub see mänguna, kuhu neid on kaasatud, ning asja sisu võib nendeni jõuda alles palju hiljem või üldse mitte (Pruulmann, 2010: 208). Oma nõrkadest sotsiaalsetest oskustest ja erinevast maailmatunnetusest lähtuvalt ei oska autist luua kontakti ja suhestuda teiste lastega. Tema käitumine tundub teiste laste jaoks omapärane, veider ja silmatorkav. Kui tavaliselt on sotsiaalsete oskuste õppimine loomulik ja toimub arengu käigus, siis autist peab sotsiaalseid oskusi teadlikult õppima ja teda tuleb õpetada. Sageli toetab pervasiivse arenguhäirega last kõige paremini õppimine tavakoolis eriklassis. Jõgi ja Suuder (2007) leiavad et pervasiivse arenguhäirega õpilase jaoks on õppimine eriklassis tavaklassis õppimisega võrreldes palju efektiivsem. Eelkõige on siis suurem võimalus õpikeskkonda struktureerida ja tuua laps välja teda ümbritsevast kaosest. Pervasiivse arenguhäirega õpilane, keda ümbritseb rutiin nii ruumilises kui ka ajalises mõttes, muutub tunduvalt töövõimelisemaks. Eriklassi eelis on ka suhteliselt suur autonoomsus päeva korraldamisel (Jõgi, Suuder, 2007: 29).

#### **1.4. Probleemi seade ja uurimuse taust**

**Probleemi seade.** Riigi tasandil on reguleeritud seadustega, et igal lapsel on õigus saada võimete kohast haridust ja igakülgset tuge hariduse omandamisel. Koolis eritoel õppivate HEV laste kaasamine ja õpetamine on igale koolile ja õpetajatele suur väljakutse. Need õpilased panevad proovile oma erisuste ja keerulise käitumisega kogu kooli igapäevase toimimise. Nüüd oleneb igast haridusasutusest, kuidas ta väärtustab igat oma õpilast ja tekitab oma kooli tunnet iga selles koolis õppivas õpilases

Kaasava hariduse edendamiseks Eestis viiakse läbi küsitlusi, uuringuid (Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse uuring, 2016; Õpetajate täiendusõppe vajadused, 2015), kuid piisavat tähelepanu ei ole saanud HEV õpilased, nad ei ole olnud küsitluste sihtgrupiks.

Käesoleva magistritöö uurimuslikus osas on küsitletud eritoeklassi õpilasi nende koolikogemuste kohta kaasava kooli kontekstis.

Oluline on teada saada laste endi arvamusi kaasava kooli toimimise kohta. Lastel on vaja keskkonda, kus nad tunnevad end hästi ja mis toetab nende parimate omaduste avaldumist. Lapse enda subjektiivne heaolutunne on olulisemaid näitajaid, mille alusel hinnata, kas keskkond soodustab tema võimete avaldumist. Selle väljaselgitamiseks on parim paluda lastel hinnata, kuidas nad oma heaolu tajuvad (Ben-Arieh, 2008). Laste vaatenurgast lähtumine on oluline seetõttu, et lapsevanemate ja kõrvalseisvate ekspertide hinnangud ei kajasta tegelikku mõju laste heaolule, vaid täiskasvanute arvamust laste heaolust. Seepärast ei anna ainult täiskasvanute arvamusele tuginemine selget ja täielikku ülevaadet lapsega toimuvast (Ben-Arieh jt, 2014). Lisaks aitab andmete kogumine lastelt endilt nende heaolu paremini mõista ja edendada (Kutsar, Soo ja Raid, 2018). Koolil on väga oluline osa õpilaste elus ning koolis omandatud kogemused võivad mõjutada õpilaste praegust ja tulevast tervist. Toetav koolikeskkond suurendab õpilaste eluga rahulolu ja tervislike valikute tegemist, samas kui negatiivsed kogemused võivad soodustada riskikäitumist. Õpilased, kellele koolikeskkond ei meeldi, tarvitavad sagedamini uimastavaid aineid ning kogevad sagedamini vaimse tervise probleeme nagu masendus, kurbus või depressioon (Oja, Piksööt, Aasvee jt, 2019).

Kaasav kool on Eesti haridusmaastikul suhteliselt uus väljakutseid pakkuv hariduspoliitika. Liiga vähe on pööratud selles kontekstis tähelepanu HEV laste endi arvamuste ja hinnangute uurimisele. Mulle teadaolevalt ei ole Eestis küsitud erivajadusega õpilastelt endilt nende rahulolu koolieluga. Ei ole uuritud erivajadusega õpilaste käsitusi heaolu allikatest ja neid rikkuvatest asjaoludest koolis ja nende soove olukorra parendamiseks. Puudub info tavakoolis eritoeklassis õppivate hariduslike erivajadustega õpilaste subjektiivse rahulolu kohta koolis.

Käesoleva töö eesmärk on anda ülevaade haridusliku erivajadusega õpilase subjektiivsest heaolust kaasava hariduse kontekstis.

Antud töös olen püstitanud järgnevad uurimisküsimused:

- Millised kaasava kooli keskkonna tingimused loovad hariduslike erivajadustega õpilaste kogemustes subjektiivset heaolu?
- Millised kaasava kooli keskkonna tingimused rikuvad hariduslike erivajadustega õpilaste kogemustes subjektiivset heaolu?
- Millised on hariduslike erivajadustega õpilaste arvates kaasava kooli võimalused õpilaste heaolu koolikeskkonnas parandada?

**Uurimuse taust.** Viisin uurimuse läbi ühes väikelinna põhikoolis, kus õpib üle 200 õpilase, neist erituge saavad 14 õpilast ja 3 õpilast õpivad individuaalõppes. Koolis erituge saavatest õpilastest 12 on poisid ja 2 on tüdrukud. Koolis on 16 klassikomplekti ja õpilasi õpetavad 26 õpetajat. Eriklassid on koolis alates 2014/15 õppeaastast. Eritoeklassides õpib 2-4 õpilast. Alates 4. klassist integreeritakse eriklassi õpilasi tavaklassi tundidesse, seega on siis tunnis korraga 23-28 õpilast.

Eriklassid asuvad koolimajas esimesel korrusel ja paiknevad ühes majaosas. Uuringus osalenud eritoeklassi õpilaste klassiruumid on kohandatud nende vajadustele vastavaks (klassiruum on väike, koolipingid on ergonoomilised, igal õpilase jaoks on kott-tool, kus nad saavad vahetunnis või tunnis vajadusel istuda, klassis on olemas vahesein – ruumijagaja, mida saab vajadusel õpilase eraldamiseks teistest kasutada, olemas on projektor, mõnes klassis ka igale õpilasele arvuti).

Koolil on välja kujunenud toimiv tugimeeskond (eripedagoog, abiõpetaja, sotsiaalpedagoog) ja õppimist toetav tugisüsteem (õpetajate konsultatsioonid, õpiabitunnid, õppimine rühmatunnis, pikapäevarühm). Koolis ei tööta logopeedi, keda aktiivselt otsitakse oma meeskonnaga liituma. Psühholoogi teenust osutab õpilastele linna koolide psühholoog 1–2 korda nädalas alates jaanuarist 2017. Koolis on HEV-õpilaste toetamiseks loodud tugigrupp, kuhu kuuluvad kooli direktor, õppealajuhataja, sotsiaalpedagoog, eripedagoog. Tugigrupp tuleb kokku üks kord nädalas, kuulab ära probleemi osalised ja kavandab tegevusplaani. Vajadusel osalevad HEV-koosolekutel psühholoog, abiõpetaja, pikapäevarühma õpetaja, aineõpetajad, klassijuhataja.

Kool on projektide „Ettevõtlik kool“, „Tervist edendav kool“, „Liikuma kutsuv kool“, „VEPA“, „Kiusamisvaba Kool“, „BSB kool“ aktiivne liige. Koolil on toimiv õpilasesindus, mille liikmed osalevad kooliürituste korraldamises. Õpilasesindusse kuuluvad 5.-9. klassi õpilased, kes on aktiivsed, soovivad panustada kooliellu ja avaldavad õpilasesindusse kuulumiseks ise soovi. Eriklassi õpilased õpilasesinduse töös ei osale.

Kool innustab õpetajaid, õpilasi ja lapsevanemaid osalema rahuloluküsitlustes.

Kooli koduleheküljelt on leitavad kooli põhiväärtustest, need on veendumused, mille järgi selles koolis käitutakse ja tegutsetakse on:

Austus on endast ja teistest lugupidamine, teistega arvestamine, eeskujuks olemine.

Õppimine algab huvist maailma vastu. Õppides on oluline olla püüdlük ja järjepidev. Hea haridus on vahend unistuste elluviimiseks.

Koostöösuhete aluseks on märkamine, sõbralikkus, avatus ja abivalmidus, teeme ettepanekuid, jagame infot ja kogemusi ning oleme paindlikud.

Turvalisuse tagab kinnipidamine kokkulepitud reeglitest. Märkamine ja vajadusel sekkumine on tavapärane. Koolis on toetav õpi- ja töökeskkond.

Ettevõtlikkus on algatamine, toetamine, elluviimine. Oleme loovad ja uuendusmeelsed, muudame mõtted tegudeks.

Koolis toimivad ühiselt välja töötatud hea tava reeglid, koolikiusamise ennetamise ja vähendamise programmid (VEPA, Kiusamisest vabaks). Kooli igapäevane töö on arendada õppijate ja õpetajate vastastikusel lugupidamisel ja koostööl tuginevat koolikultuuri, abivalmidust, konfliktide lahendamise ning erinevates olukordades adekvaatse käitumise oskusi. Välja on töötatud kriisiplaan eriolukordadega toimetulekuks.

Koolis lähtutakse põhimõttest, et kõigil õpilastel ja koolitöötajatel on koolis hea olla. On hooliv koolikogukond, mis austab õpilaste erinevusi.

Eelduste kohaselt võiks tegu olla uut tüüpi kooliga, millega sobib Layardi ja Hageli (2015) poolt välja pakutud ja Eesti hariduse visioondokumendis kasutatud mõiste „heaolu loov kool“. Heaolu loov ja ühiskonnaga sidus õpikeskkond toetab õppija heaolu positiivseid väljundeid, nagu näiteks õppija enesetõhusus ja eneseväärtustamine, eluoskused, enesejuhtimine, sotsiaalne pädevus ning psüühiline ja füüsiline tervis laiemalt (Ekspertühmade tulevikuvisioonid ja ..., 2019: 105). Heaolu loova kooli eesmärk on iga õpilase heaolu ja õnnelikkus. Õpetamine ja õppimine käib läbi kiituse ja innustamise. Kool arendab ennekõike armastust õppimise vastu ja seda on lihtsam saavutada, kui laps on õnnelik. Õpilaste heaolu peaks olema iga kooli selge eesmärk (Layard, Hagell, 2015). Uurimuses osalenud koolis paistab palju nendest põhimõtetest olema täidetud.



## 2. METOODIKA

### 2.1. Teoreetiline lähtekoht

Heaolu mõistele võib leida mitmesuguseid sünonüüme – õnnelikkus, hüveolu, elukvaliteet jne. Seda võib määratleda näiteks vajadustest ja ressursidest lähtuvalt; samuti võib eristada objektiivset ja subjektiivset heaolu; hinnata indiviidi, rühma, kogukonna ja ühiskonna üldist heaolu taset; töötada välja heaolu mõõtvaid näitajaid ja luua ühiskondi iseloomustavaid heaolumudeleid.

Heaolu hõlmab hea ja halva elu paljusid võimalikke mõõtmeid, laste õigusi ja nende täidetust, majanduslikku ja emotsionaalset elukvaliteeti, psühholoogilist seisundit, sotsiaalset keskkonda ning arengu- ja eneseteostuse võimalusi (Ben-Arieh, jt, 2014). Heaolu definitsiooni järgi on heaolu seisund, milles inimene on õnnelik, terve ja toimetulev, mis tähendab, et heaolu viitab nii subjektiivsetele tunnetele ja kogemustele kui ka elutingimustele (Ben-Arieh, jt, 2014).

Heaolu kontseptsioon on keeruline, sellel puuduvad konkreetsed piirid ja ühine definitsioon ning laste heaolu mõistmine ei ole ühene. Heaolu mõiste on heterogeenne ja mitmeti mõistetav ning heaolu muudab veelgi keerukamaks selle subjektiivsus ning asjaolu, et heaolu saab seostada erinevate eluvaldkondadega, mis kõik lähenevad mõistele mõnevõrra erinevast perspektiivist (Ben-Arieh, Casas, Frønes, ja Korbin, 2014).

Heaolu on laste olukorra ja positsiooni hindamise kontseptuaalne keskpunkt, mille käsitlemisel tuleb arvestada, et lapsed on praegused kodanikud, kes on võimelised aktiivselt ühiskonnaelus osalema ning kelle heaolu hindamisel tuleb arvestada nende endi arvamuse ja hinnangutega (Ben-Arieh, jt, 2014). Laps on aktiivne sotsiaalne toimija. Mason ja Hood (2011: 490) rõhutavad, et lapsed on oma elu eksperdid ning pädevad oma elust rääkima ning andma hinnanguid oma heaolu eri aspektide kohta ja keegi teine ei oska paremini nende elust, kogemustest ega mõtetest rääkida. Seega peab laste arvamust küsima otse lastelt endilt. ÜRO lapse õiguste konventsiooni põhimõte (Art12): lapsel on õigus vabalt avaldada oma arvamust, lapsel on õigus, et tema seisukohti kuulatakse ja võetakse arvesse. Samasugused õigused on kõigil lastel, aga harva on uuritud hariduslike erivajadustega õpilaste subjektiivset heaolu nende endi käest. Võtan endale missiooniks nn „vaikijate“ hääle nähtavaks teha ja teen seda ühe põhikooli eritoel õppivate õpilaste näitel.

Heaolu on protsess, mida luuakse ja taasluuakse ühiselt siin ja praegu ning sellel on pikaajsed mõjud inimese elukäigule. Lapse heaolu tähelepanuta jätmine seab ohtu laste ja noorte sotsiaalse sidususe (Ekspertrühmade tulevikuvisionid ja ..., 2019: 76). Lapse heaolu on tugeva, terve ja üksteisega arvestava ühiskonna alus. Hascher (2010) toob välja, et subjektiivne heaolu koosneb nii mentaalsest kui füüsilisest komponendist ning sisaldab rohkemat kui mõni üksik hinnang või emotsioon. Subjektiivse heaolu tase on kõrge kui positiivseid hinnanguid ja emotsioone on rohkem kui negatiivseid. Antud töös kasutatakse heaolu mõistet subjektiivse heaolu tähenduses.

Heaolu on protsess, mida luuakse ja taasluuakse ühiselt sotsiaalsetes suhetes igal ajahetkel ühise toimevõimekuse (ingl k co-agency) kaudu ning sellel on vahetud ja kaudsemad mõjud subjekti elukäigule. Viimasest järeldub, et heaolu loome on seotud konkreetse aja ja kohaga ning inimeste ja inimsuhetega (Kutsar, Soo, 2020: 10). Lapse heaolu on seotud lapse enda, teda ümbritsevate inimeste ja keskkonnaga. Bronfenbrenneri (1979) järgi on laps suhetes eri keskkondadega. Selle käsitlemise kohaselt on oluline lapse ja keskkonna vaheline interaktsioon, millest tulenevalt vaadeldakse last kui kasvavat ja dünaamilist isikut, kes ka ise mõjutab keskkonda, milles elab. Keskkond ei ole piiritletud ühe, vahetu ümbruskonnaga, vaid mõjutused on seotud laiemate, väliste mõjudega (Bronfenbrenneri, 1979) ).

Laste üldine heaolu on kombinatsioon nende heaolust erinevates keskkondades (Ben-Arieh jt, 2014). Lisaks kodule on ka koolikeskkond laste heaolu oluliseks mõjutajaks. Lapsed veedavad suure osa oma kasvu- ja arengueast koolis, mis on oluline õppimist ja sotsiaalset arengut toetav keskkond, kus lapsed saavad realiseerida oma osalemisõigust ning kust nad saavad kaasamise ja arvamuse avaldamise esmakogemuse (Turk ja Sarv, 2019). Kooliheaolu toetab lapsekesksuse ideoloogiat, mis on välja kujunenud lapse arengu teooriast, mida viljelesid Jean Piaget (1896–1980) ja Lev Vögotski (1896–1934) ning haridusfilosoofia esindajad John Dewey (1859–1952) ja Maria Montessori (1870–1952) (Tzuu, 2007). Õpetaja lapsekesksseteks pädevusteks peetakse õpilase mõtlemise stimuleerimist ilma teda negatiivselt ärritamata, õpilase arvamuse aktsepteerimist, turvalise ja usaldava õhkkonna tagamist ning võrdset suhtumist (Rood 2004; Wilkins, 2008).

Lisaks üldisele koolikeskkonnale mõjutavad laste enesetunnet koolis ka õpetajad ning klassikaaslased. Laste heaolu seisukohalt on oluline, et nad tunneksid, et neist hoolitakse ja neid võetakse kuulda, nende arvamust arvestatakse ja austatakse ning neid koheldakse ausalt ja õiglaselt ka väljaspool kodu, sh koolis (Kutsar jt, 2017). Laste huvi õppimise vastu ja akadeemiline edukus on seotud laste subjektiivse heaoluga koolis (Soo ja Kutsar, 2019). Koolikeskkonnal on paratamatult märkimisväärne mõju laste üldisele heaolule ja enesetundele ka väljaspool kooli (Murakas, Soo ja Otstavel, 2019). Õpilaste suutlikkus käituda vastavalt koolis kehtivatele

reeglitele ja hea suhe õpetajaga mõjutab õppeedukust, lapse koolirõõmu ja klassikaaslastega sotsialiseerumist.

## **2.2. Andmekogumismeetod**

Uurimuse eesmärgi saavutamiseks valisin kvalitatiivse uurimisviisi, kuna see võimaldab süviti uurida inimeste mõtteid, kogemusi ning tundeid (Laherand, 2008). Lisaks on töös tähtsaimal kohal uuritavate seisukohad ning nende kogemused (Hirsjärvi jt, 2010). Informatsiooni kogumiseks kasutasin poolstruktureeritud intervjuud, mis võimaldab koguda üksikasjalikku infot inimeste kogemuste kohta (Laherand, 2008). Poolstruktureeritud intervjuu meetod võimaldab järgida intervjuu kava ning intervjuu ajal esitada lisaküsimusi. Kvalitatiivuuringuga on võimalik saada asjaosalistelt endilt teavet uuritava nähtuse erinevate ilmingute ja varjatud tähenduste kohta. Kvalitatiivne meetod ei võimalda tulemuste üldistamist, need kehtivad selles uurimuses osalejate kohta. Kuigi tulemused peegeldavad uuritavat nähtust laiemalt, ei saa kvalitatiivse uurimuse tulemuste põhjal öelda, kui levinud üks või teine tulemus laiemalt meie ühiskonnas on.

## **2.3. Uurimuses osalejad**

Käesolevas uurimistöös osalesid ühe väikelinna põhikooli üheksa eritoel õppivat poissi vanuses 10-14 (sh 5 ATH ja 4 pervasiivse arenguhäirega). Poisid õpivad eriklassides, kus on 2-4 õpilast. Valimiks olid poisid kuna selles vanuses tüdrukuid eritoe klassides ei õpi. Kõik intervjuueeritud õpilased õpivad riikliku õppekava järgi. Mõnele intervjuueeritud õpilasele on koostatud ja rakendatakse individuaalset õppekava talle raskusi valmistanud õppeainetes. Kui eritoe klassi õpilased on tunnis koos tavaklassiga, osaleb korraga õppeprotsessis 23-28 õpilast. Eritoe vajadus tuleneb neil õpilastel tähelepanu ja keskendumisvõime puudulikkusest ning raskustest tulla toime igapäevaste sotsiaalsete suhetega.

Osalejad jagunesid HEV alusel järgmiselt (nimed muudetud):

- 1) ATH: Siim, 10-aastane; Tõnu, 11-aastane; Kaspar, 13-aastane; Taivo, 10-aastane ja Hugo, 14-aastane.
- 2) Pervasiivne arenguhäire: Mikk, 14-aastane; Kalle, 10-aastane; Tiit, 12-aastane ja Rivo, 10-aastane.

## 2.4. Uurimuse käik

Intervjuud viisin läbi detsembris 2020. Kuna oli oht, et koolid lähevad COVID-19 leviku tõkestamiseks distantsõppele, tegin seda nädala jooksul detsembrikuu alguses. Hirsjärvi jt (2010) peavad kvalitatiivse uurimismeetodi puhul tähtsaks andmete kogumist loomulikus olukorras ning sellest lähtudes viisin individuaalsed poolstruktureeritud intervjuud läbi koolis. Uurimuses osalejate loomulikus keskkonnas viibimine võimaldab paremini mõista laste kogemusi (Creswell 2003: 181-183). Pidasin oluliseks, et lapsed saaksid rääkida endale turvalises ja tavapärase keskkonnas ja suhtlus toimuks vahetult, mitte läbi veebi. Otsene suhtlus on emotsionaalsem, vestluspartnerit on lihtsam jälgida, ei ole segajaid (keegi võib tuppa siseneda jne). HEV õpilast intervjuuerides on tema tähelepanu lihtsam hoida teemal, kui suheldakse silmast silma, mitte veebiteel.

Enne intervjuu alustamist panin ruumi uksele sildi „Mitte häirida, toimub vestlus“ ja sellega oli tagatud, et keegi ei tuleks vestlust segama. HEV lastel on kohanemine keeruline ja iga segaja raskendab nende keskendumist teemale, millest räägitakse. Sellest tulenevalt pidasin oluliseks mõelda läbi kõik võimalused, et viia miinimumini segavate tegurite tekkimine. Lisaks oli uurimuses osalenud õpilastele ruum, kus intervjuu toimus, igapäevaselt tuttav.

Kuna olin eelnevalt lastega tuttav ja meil oli usaldav suhe olemas, lihtsustas see kontakti loomist ja intervjuu läbiviimist. HEV õpilased olenevalt nende diagnoosist võivad olla umbusklikud uute inimeste suhtes ja nendega usaldusliku suhte loomine võtab aega ja nad võivad lausa keelduda suhtlemisest.

Intervjuud viisin läbi, kohtudes iga lapsega eraldi. Intervjuud salvestasin diktofoniga, mille kasutamiseks küsisin õpilastelt eelnevalt nõusolekut. Seejärel selgitasin intervjuueeritavale uurimuse eesmärgi ning rääkisin konfidentsiaalsuse tagamisest ja vabatahtlikust osalemisest. Intervjuud salvestasin täies mahus. Pikima intervjuu kestuseks oli 40 minutit ja lühima 21 minutit. Intervjuu pikkus olenes lapse mõtlemise kiirusest ja sõnarohkusest. Laps, kelle intervjuu kestis 21 minutit, vastas paljudele küsimustele mittematemaatiliselt, vaid nõustumisel noogutades. Temaga vesteldes küsisin üle ja täpsustasin kuulnud enamuse vastuste korral.

## 2.5. Analüüsimetod

Andmeanalüüs jagunes kolmeks põhiliseks etapiks: intervjuude transkribeerimine, kodeerimine ja kategooriate moodustamine ning tulemuste esitamine ja tõlgendamine. Analüüsimisel kasutasin kvalitatiivse induktiivse sisuanalüüsi meetodit, et paremini aru saada teksti sisust. Helisalvestiste ettemängimiseks kasutasin Windows Media Playerit, millega oli võimalik salvestist pausile panna, kerida tagasi ja kuulata üle vajaliku koha pealt.

Intervjuud transkribeerisin sõna-sõnalt, et säilitada võimalikult täpne sisu edasiandmine ja, mis omakorda suurendas usaldusväärsust andmete analüüsil. Samas ei kasutanud transkribeerimisel erimärke, vaid lähtusin Lagerspetzi (2017) arusaamast, et piisab lihtsamast transkriptsioonist, kus tähistatakse lihtsalt pikemaid pause. Siiski säilitasin transkribeerimisel intervjuueeritavale omase kõnestiili ja slängi.

Et tagada uuritavate konfidentsiaalsus, muudan laste nimed ning esitan analüüsis need koos lapse vanusega, n Siim10.

Transkribeerimise järel tegin kolme veeruga tabeli, mille esimesse veergu kopeerisin intervjuu transkriptsiooni. Seejärel alustasin intervjuu lugemist, koondades avatud kodeerimise meetodil tabeli teise veergu igas transkriptsiooni reas esile tulnud teemad ja mõtted. Tabeli kolmandat veergu kasutasin teise veergu kirjutatud koodide koondamiseks suuremateks teemadeks.

Tööprotsessi hõlbustamiseks pidasin uurijapäevikut, kuhu märkisin protsessi kulgu ja reflekteerisin erinevate uurimuse etappide üle. Päevik aitas hoida kinni nn. ajaraamist. Näiteks toetas uurimispäevik intervjuude läbiviimist, sest päeviku sissekanded varem läbi viidud intervjuude kohta olid abiks järgmiste intervjuude tegemisel. Samuti olid päevikus kirjas intervjuu ajal tehtud vaatluse tulemused, kuidas laps ennast tundis, kui enesekindel ta oli jne. See toetas intervjuude analüüsi kirjutamist ja järelduste tegemist.

Intervjuudega kogutud empiirilist materjali aitasid tõlgendada isiklik praktika tööst HEV õpilastega ning tähelepanekud nende õpilaste argipäevast koolikeskkonnas.

## 2.6. Uurimuse eetilised probleemid ja uurija eneserefleksioon

**Eetilised aspektid.** Uurimuse eetilised probleemid ja lahendused olen läbi arutanud oma magistritöö juhendajaga. Suurimaks probleemiks on lapse isiku äratuntavus. Selleks, et lapsed ei oleks ära tuntavad, ei maini ma kooli ega piirkonda, kus uurimuse läbi viisin ja säilitan lapse anonüümsuse. Eelnevalt informeerisin lapsi anonüümsusest ja sellest, et ma ei seosta analüüsi konkreetse lapsega selliselt, et ta oleks äratuntav. Eraldi tuleks rõhutada ka nn väravavalvurite osa uuringu nõusoleku andmisel. „Väravavalvuriteks“ („gatekeepers“) nimetatakse isikuid, kes võimaldavad uurijale sissepääsu uurimisväljale (Laherand, 2008: 50). Käesoleva uurimuse puhul on nendeks isikuteks kooli direktor, kelle nõusolek on esmatähtis, et koolis uuring läbi viia ja lapsevanemad, kes annavad loa oma lastega rääkimiseks.

Creswell (2003) märgib, et uurimuse juures tuleb alati arvestada eetiliste aspektidega ning seda kogu uurimisprotsessi jooksul – uurimust planeerides, andmeid kogudes ja säilitades, neid analüüsides ja hiljem uurimistulemusi esitades (Laherand, 2008) kaudu.

Uurimust alustades selgitasin lastele uurimuse tausta ja eesmärgi, et nad oleksid teadlikud uuringu sisust ja kuidas nende öeldut töös esitletakse. Rõhutasin, et ma ei avalda töös osalejate ega kooli nime ning igal hetkel võib laps uurimuses osalemisest loobuda. Eelnevalt olin helistades suhelnud intervjuus osalevate õpilaste ühe vanemaga, kellele selgitasin oma uurimustöö tausta ja eesmärgi ja teavitasin vanemat, et laps toob koju paberkandjal minu poolt ettevalmistatud dokumendi, mille allkirjastades vanem annab oma nõusoleku, et ma võin tema last intervjuuerida. Intervjuu viisin läbi siis, kui kirjalik nõusolek oli olemas.

**Eneserefleksioon.** Uurimustöö läbiviimine on olnud minu jaoks väga huvitav ja põnev protsess. Protsessi alguses olin natuke ebakindel, et kas saan kõikidelt lapsevanematelt nõusoleku nende lapse osalemiseks uurimuses. HEV lapsed ja nende vanemad on haavatavad ja pelgavad tähelepanu ja väärsti mõistmist. Lastega oli kerge kokkuleppeid sõlmida, et nad osaleksid intervjuus. Lapsed on avatud ja uudishimulikud ja neil tekkis kohe asja vastu huvi. Neis tekitas elevust mõte, et ma lindistan vestluse. Intervjuude jaoks kokkuleppeid tehes õppisin seda, et HEV lastega rääkides tuleb anda selget konkreetset infot ja anda neile aega mõtlemiseks ja otsustamiseks. Vanematega rääkides tajusin nende poolset hirmu, kas laps üldse midagi räägib, kui ta on segaduses. Olin enesekindel selles osas, et suudan need intervjuud ära teha ja lapsed rääkima saada. Suhtlemine lastega intervjuudel läks edukalt, ainult ühe lapse puhul oli mitteverbaalseid vastuseid märgatavalt rohkem. Lapsed olid siirad ja ütlesidki, et nad ei oska

vastata, sest pole mõelnud enne sellele või ka seda, et kõht on tühi või, et ta on väsinud, kuna magas halvasti.

Intervjuusid transkribeerides ilmnas minu ebakompetentsus intervjuerijana – küsisin sageli liiga suunavaid küsimusi või nähes vastaja kimbatust pakkusin vastuse variante, püüdes sellega toetada vastajat. Kuna alustasin esimeste intervjuude transkribeerimist kohe peale nende tegemist, oli mul võimalus ennast edaspidiste intervjuude tegemisel distsiplineerida ja mitte sekkuda nii aktiivselt vestlusesse, olla teadlikumalt avatud küsimuste esitaja ja kuulaja rollis.

HEV lastega töötamise kogemust on mul üle kümne aasta, see on andnud mulle oskuse leida kontakt ka nende õpilastega, kes ei soovi suhelda ja oma arvamust väljendada. Töökogemus toetas mind nende intervjuude tegemisel.

Laste kehakeel ja käitumine andsid mulle vahel selgemaid vastuseid kui nende sõnad. Näiteks kui nad ei saanud küsimusest aru, muutusid vastajad rahutumaks, hakkasid istudes nihelema, püüdsid rääkima hakata hoopis millestki muust. ATH-ga lapsed väsisid ja neil oli raske hoida fookuses küsimustele vastamist. Nemad jäid vaatama aknast välja, kiigutasid jõuliselt jalgu või muutusid apaatseks, ei reageerinud minu jutule. Eritoel õppivate õpilastega intervjuud läbi viies jälgisin nende käitumist ja peegeldasin seda neile. Mulle tundus, et kui õpilane sai öelda välja, et ta on väsinud, sest magas halvasti ja sai sellega minu mõistmise ja aktsepteerimise oma käitumisele, ta rahunes ja sai edasi intervjuud teha. Kui ma oleksin eiranud tema käitumist usun, et sellele oleks järgnenud ärritumine ja sõnaline agressioon.

Ühe intervjuu ajal ma kaalusin võimalust intervjuu lõpetada ja teha see teisel päeval. Põhjuseks oli ATH-ga lapse väsimus ja apaatsus. Muidu aktiivne, suhtlemisaldis laps oli apaatne, vastas üksikute sõnadega. Kui ma peegeldasin talle tema käitumist ja andsin mõista, et mõistan tema väsimust, elavnes ta ja me saime intervjuud jätkata.

Pervasiivse arenguhäirega lastel läheb aega inimeste ja olukordade kohanemisega. Nii nagu üks õpilane mulle ütles, ta võõra inimesega üldse ei oleks rääkinud. Oma kogemustele toetudes ma kunagi ei lähe pervasiivse arenguhäirega lapsega tutvust tegema energilise, paljusõnalisena, vaid tavaliselt ütlen oma nime ja küsin lapse nime ja kui ta ei vasta, siis ütlen ise selle ja lisan, et ma olen rõõmus, et temaga tutvusin. Annan lapsele aega kohanemiseks võõra inimese ja uue olukorraga.

Minu hinnangul oli uurimuse läbiviimine kokkuvõttes edukas. Tegemist on minu enda jaoks väga olulise teemaga. Kaasav haridus on meie koolide igapäevane praktika. Selle edukuse ja

probleemide kohta on küsitletud paljusid osapooli, kõige vähem õppeprotsessi kaasatud hariduslike erivajadustega õpilasi.



### **3. TULEMUSED**

Selles peatükis esitan lastega tehtud intervjuude tulemused, mis on jagatud neljaks osaks. Esimene osa räägib heaoluallikatest koolis läbi laste kogemuste. Teine osa annab ülevaate, kuidas lapsed hindavad oma suhteid klassikaaslaste ja õpetajatega. Kolmas osa räägib õppimisest heaoluallikana koolis. Neljas osa käsitleb laste ettepanekuid muudatuste tegemiseks koolis.

Analüüsis olen muutmata kujul välja toonud tsitaate laste ütlustest, mis on lugejale abiks tulemuste mõistmisel. Tsitaatides olen kasutanud märget /.../, mis tähistab vahele jäänud juttu, mille väljatoomine ei olnud uurimuse seisukohalt oluline.

#### **3.1. Heaolu loovad ja vähendavad allikad**

Üldhariduskoolis toetatakse õpilase füüsilist, vaimset, emotsionaalset, sotsiaalset ja kõlbelist arengut. Püütakse luua võimalikult innustavaid ja arendavaid tingimusi õpilase igakülgsed võimete arenguks ja eneseteostuseks. Eelkõige tehakse seda, kujundades õpilasi ümbritsevat vaimset, sotsiaalset ja füüsilist keskkonda. Mind huvitas, mida räägivad HEV õpilased sellest, mis neis head ja halba tunnet koolis tekitab.

Kuna heaolu mõiste ei ole laste jaoks ühtmoodi mõistetav ja HEV õpilased vajavad arusaamiseks konkreetsemaid väljendusi, siis kasutasin “heaolu” sõna asemel konkreetsemaid, vastandlikke emotsioone väljendavaid sõnapaare „hea tunne“ ja „halb tunne“. Intervjuusid läbi viies märkas, et osa lapsi vastas minu küsimustele kõigepealt „Ei tea.“ Ja siis, kas minu täpsustava jutu või selle peale, et ma rahulikult ootasin ta vastust, hakkas ta rääkima. Võib olla, et „ei tea“ andis lapsele aega vastuse mõtlemiseks või olid neil juhtudel küsimused laste jaoks ootamatud/uued. Mõned lapsed tõid intervjuu käigus välja, et ei ole küsimuse peale varem mõelnud. Eritoeklassis õppivate lastega rääkides peab olema kannatlik ja empaatiline, innustama neid ja julgustama vastama. Eriti käis see pervasiivsete arenguhäiretega laste kohta, nemad vajavad uute olukordadega kohanemiseks aega ja nad on oma suhtlemisoskustelt nõrgemad, ebakindlamad. Helistades intervjuus osalenud õpilaste vanematele, et tutvustada uurimuse eesmärki ja küsida osalemiseks nõusolekut, olid nad lapse osalemisega nõus, kuid mõned lapsevanemad kahtlesid, kas nende laps hakkab mulle oma mõtteid ja arvamusi avaldama. Väidetavalt on nende lapsed kodus napolisõnalised ja kinnised.

### 3.1.1. Füüsiline keskkond

Kooli füüsilise keskkonna kohta uurides püüdsin välja selgitada, kus õpilastel meeldib olla ja kus ei meeldi.

**Oma klassiruum.** Selgus, et kõige turvalisem ja meeldivaim koht koolis on eritoel õppivate laste jaoks nende oma klassiruum. Hinnatakse seda, et klassiruumis oleks vaikus, kus nad saaksid rahulikult olla. Koolimajas laiemalt ja saalis on nende jaoks liigne lärm ja sinna nad minna ei taha. Eriti oluline oli vaikus olemine oma klassiruumis, kust väljas ei tahetagi käia, pervasiivse arenguhäirega laste jaoks. Võib oletada, et oma klassiruum on neile kõige meeldivam seetõttu, et see annab turvatunde, on tuttav ja tavapärane, kuna nad veedavad ju klassiruumis suurema osa koolipäevast.

Hugo14: *„Enda klassis olen. Seal on hea vaikne, keegi ei karju ega midagi.“*

Taivo10: *„Kui saalis on lärm, siis ma sinna ei lähe.“*

Tiit12: *„Oma klass, istun seal ega palju sealt väljas ei käigi.“*

Eritoel õppivate laste eripäraks on see, et nad ei talu lärmi ega kisa, samas ise nad võivad käituda üsna pidurdamatult, nt millegi peale kergesti ärritudes või vihastudes häält tõsta ning karjuda. Tihti peale on tugevate emotsioonide korral nende õpilaste enesekontroll ebapiisav.

HEV lapse jaoks on oluline, et ta saab õppida teda toetavas keskkonnas, kus on vähe segavaid faktoreid - liigne info seintel, ebamugav ja tarbetu mööbel, lärm. Klassiruumis võiks olla mugav ja praktiline mööbel, nurgake, kus saab laps puhata ja vajadusel üksi olla. Õpilased tõid välja oma vastustes, et, nende nõ koduklassid on mugavad ja nad istuvad vahetundides kott-toolidel. Üks laps rääkis, et talle ei sobi, et klassiuksel on klaas. Klassidel võiksid olla kinnised, aknata uksed. Seda vajadust võib selgitada HEV laste isaärasusega kõrgeenenud privaatsuse ja turvalisuse järele.

Kaspar13: *„Mul ei meeldi, et klassiuksel on klaas. Natuke ebameeldiv jah.“*

Uuri1: *„Kas sul on tunne, et keegi vaatab sealt?“*

Kaspar13: *„Jah, võiks privaatsust olla. Meie klass on ainus, ei üks klass on veel koridoris, kus on uksel aken, aga koolimajas on aineklasse küll aknaga. Mulle ei meeldi see./.../.“*

Intervjuudest tuli välja, et laste arvates võiksid nende endi klassiruumid olla natuke suuremad. Kuna eritoe klassid on uuritavas koolis ümberehitatud väiksemaks, tavaklassid vaheseinaga poolitatud, ongi need seetõttu mõõtudelt väiksed ruumid. Intervjueeritavad ei osanud oma soovi põhjendada, öeldi, et võiks olla rohkem ruumi, kus olla saab.

Sotsiaalselt väheaktiivsed õpilased töid oma klassis vahetundide veetmise põhjuseks, et neil pole mujal midagi teha ja kuna nad ei taha teistega suhelda, on klass koht, kus nad end hästi tunnevad. Kolmanda kooliastme õpilased tohivad olla vahetundides internetis ja seda võimalust nad kasutavad. Ühele tähelepanu- ja keskendumisprobleemidega õpilasele meeldib aga vahetunnis mööda koolimaja käia, et suhelda kaasõpilaste, direktori, sotsiaalpedagoogi ja IT-spetsialistiga.

**Kooli söökla.** Teise tähtsa kohana nimetasid uurimuses osalejad kooli sööklat. Sööklal on peale esmaste toiduvajaduste rahuldamise mitmeid suhtlemisalaseid funktsioone: seal on võimalus suhelda nii kaasõpilastega kui ka kohtuda koolipersonaliga (sh nt kokkadega). Olgu lisatud, et uurimisel koolis on eritoel õppivatel lastel tavaõpilastest eraldi söögivahetund, kus mõneti vastandlike käitumismustritega (ATH vs pervasiivse arenguhäirega) lapsed saavad koolitunnis osalemisega võrreldes vabamalt omavahel suhelda. Oma kogemusele toetudes olen märganud, et kui vahel tulevad nende vahetunnil sööma ka mõne tavaklassi õpilased, siis nad on sellest häiritud, see tekitab neis stressi ja vahel mõni laps lahkub sööklast isegi söömata. Pervasiivse arenguhäirega lastel on sööklas oma kindlad kohad söögilauas ja mõned lähevad sööma teistest väga kaugele, et olla privaatsemalt. ATH-ga õpilased naudivad suhtlemist teiste klassi õpilastega ja kokkadega.

Siim10: „*Sööklas saab süüa ja teiste klassi lastega ka suhelda /.../.*“

Kalle10: „*/.../ et süüa meeldib, kui sööklas on liiga palju lapsi lähen ära klassi/.../.*“

**Kohad koolimajas, mis tekitavad halbu tundeid.** Intervjuudes tuli välja ka paar ebameeldivat kohta koolimajas. Üks laps tõi välja tualettruumi, kui halva tunde allika. Tal oli ebameeldiv kogemus poiste tualettruumis, kus koolikaaslased piilusid teda, kui ta kabiinis oli, et näha, kes seal viibib. Kabiin on alt ja ülevalt avatud. Eelnevalt olid nad talt küsinud, kes seal on ning tema vastas, et mina. Nüüd käib ta kehalise kasvatuses riietusruumi tualettruumis, mis on kinnine ruum. Siit samuti saab järeldada, et eritoel õppivad lapsed hindavad privaatsust. Nemad ei käi tualettruumides suhtlemas ega mängimas, mida teevad mõned teised õpilased.

Teiseks ebamugavust tekitavaks kohaks HEV- lastele on kooli õu. Selgus, et neile ei meeldi vahetundides õues viibida, kui seal on ka teiste klasside õpilased. Vahetunnid õues annavad võimaluse jooksumängudeks, suhtlemiseks ja värskes õhus olemiseks. Olen ka oma praktikas märganud, et eritoeklasside õpilased ei taha minna vahetundides õue mängima. Kui aga eritoeklasside õpilased käisid koolis kontaktõppel ja teised lapsed olid kodus distantsõppel, kasutasid nad aktiivselt võimalust rõõmsalt oma klassiga õues vahetundi pidada.

Taivo10: „*Mulle ei meeldi väga no, ma ei ....Ma olen rohkem selline siselaps, et mulle ei meeldi väga väljas käia, ma olen rohkem niimoodi sees käinud, sest mulle ei meeldi õues käia, ma olen koduloom.*“

Kui esialgu võis tunduda, et kaasavas koolis võiksid HEV lapsed koos tavalastega õues mängida, siis laste jutust selgus, et neile siiski sobib rohkem oma väikese grupiga koosolemine. Sama paralleeli saab tõmmata koolisööklaga ja söömisvahetunnile koos tavaklassidega.

### **3.1.2. Heaolu loovad ja rikkuvad tegevused**

**Tegevused vahetunnis.** Järgnevalt uurisin, millised tegevused koolis loovad heaolu ja millised tegevused vähendavad seda. Analüüsist selgus, et lapsed rääkisid erinevatest tegevustest vahetunni ajal. Huvitav on välja tuua, et mitte ükski uurimuses osalenud laps ei maininud õppimist, kuigi see on kooli põhiprotsess. Kool on tähtis sotsiaalsuse ja sotsiaalsete oskuste arendamise koht. Koolitunni kõrval on sotsiaalsete oskuste arendamiseks hea aeg vahetundidel, kus saab ette võtta mitmeid ühiseid tegevusi, nt omavahel vestelda, mängida jne. Lisaks on vahetund ka selleks, et saaks tunnist puhata ja vajadusel omaette olla. Just viimast toonitasid eritoel õppivad lapsed.

Mikk14: „*Ma ei oska vastata, (niheleb, muutub rahutuks). Ma istun kott-toolis vahetunnis ja vaatan videosid telefonist.*“

Kalle10: „*Mulle meeldib vahetunnis olla üksi vaikuses oma klassis ja joonistada labürinte.*“

Lapsed loovad ise olukorra, kus nad justkui isoleerivad ennast teistest, mistõttu ka sotsiaalsete oskuste arendamisest ei saa väga palju juttu olla. Samas on vahetund neile siiski väga oluline just tulenevalt vajadusest olla omaette. Uuritavate õpilaste koolis on see võimalus lastele loodud: nad saavad vahetunni ajal jääda klassiruumi ning veeta aega turvalistel kott-toolidel.

**Valjuhäälsed tegevused kooli saalis.** Vestlustes ilmnas, et saalis valjuhäälsete kontsertide kuulamine on tegevus, mis ei meeldi pervasiivse arenguhäirega lapsele. Kuna nad on tundlikud helide suhtes, on nende jaoks suur pingutus kuulata valjut muusikat. Koolis on tehtud õpilastega kokkuleppeid, et nad võivad minna oma klassi tagasi, kui nad ei suuda enam kontserti kuulata. Aegajalt seda võimalust nad ka kasutavad.

**Tegevuste uudsus.** Teise ebameeldiva tegevusena toodi välja uued olukorrad koolis vahetundide sisustamisega seoses. Näiteks orienteerumismäng või aarete otsimise mäng, mis viib pervasiivse arenguhäirega lapse segadusse ja endast välja. Kuigi nad lahendavad ülesandeid koos oma

klassiga, mis peaks olema turvaline ja keskkond vähem lärmakam, siis pervasiivse arenguhäirega lapsele on see suur väljakutse ja tavaliselt nad kas ärrituvad ja lähevad vihaseks või hakkavad nutma, sest segadus on nende jaoks suur. Üks võimalik seletus sellisele käitumisele on see, et pervasiivse arenguhäirega lapsed armastavad kindlat rutiini, see aitab neil ümbritsevast maailmast paremini aru saada. Paljusid häirivad uued olukorrad ja muutused just seetõttu, et nad ei saa täpselt aru, mis toimub.

### **3.2. Sotsiaalne keskkond**

Sotsiaalne heaolu ja suhtlus erinevate inimestega on koolis laste jaoks tähtis. Mainitakse, et soovitakse koos olla ja tegutseda klassikaaslastega, tavaklassi õpilastega, koolitöötajatega ja oma õpetajaga. Oluliste inimeste väljatoomisel lähtusid lapsed eelkõige inimese iseloomust, nii nagu nemad on seda kogenud.

**Suhete kontekst.** HEV õpilane saab tavaliselt koolimajas kaaslastelt pigem negatiivset tähelepanu, teised lapsed eelistavad mitte suhelda nendega. Ei mõisteta nende lärmakat käitumist, kiiret ärritumist. Koolikaaslased harjuvad eritoeklassi õpilaste erisustega, aga see võtab aega. Oma kogemusele toetudes võin öelda, et kui esimesed eriklassid uuritavas koolis loodi, siis oli paljude õpilaste ja nende vanemate arvamus, et tavakoolis ei ole nende õpilaste koht. Seitsme aasta jooksul on saanud eriklassidest kooli tavapärane osa. Eriklasside õpilaste suhtes on tolerantsemaks muutunud nii kaasõpilased kui ka nende vanemad. Mõnele lapsevanemale sobib, et HEV lapsed õpivad eraldi klassides. Protesti tekitab see, kui tavaklassis õppiv HEV õpilane läheb kergesti endast välja ning on ärrituses lärmakas ja segab sellega nende samas klassis õppivat last. On juhtumeid, kus lapsevanemad on korraldanud lastevanemate koosolekuid, arutanud olukorda klassis ning pöördunud kirjalikult kooli direktori poole sooviga, et antud HEV õpilane paigutataks õppima kuhugi mujale. Seaduse järgi (PGS § 6 lg 1) kvaliteetne üldharidus järgib kaasava hariduse põhimõtteid ning on võrdväärselt kättesaadav kõigile isikutele, sõltumata nende sotsiaalsest ja majanduslikust taustast, rahvusest, soost, elukohast või hariduslikust erivajadusest.

Kui selleks ei ole valmis lapsevanemad, kandub nende suhtumine üle ka nende lastele. On oluline, et HEV laps, kes vajab eritoeklassis õppimist, alustaks oma kooliteed kohe talle sobivas, toetavas keskkonnas. Nõusoleku selleks peab andma vanem, aga vahel lapsevanem ei märka või ei tunnista oma lapse erisust, mis takistab tal toimetulekut tavaklassis.

Küll aga õpivad HEV lapsed oma emotsioonidega toimetulekut, tähelepanu koondamist ning neid on teise kooliastme alguses võimalik kaasata tavaklassi tundidesse. Nii tehakse ka uurimusaluses koolis.

Eritoeklasside õpilased suhtlevad algklassides pigem omavahel. Kui neid kaasatakse tavaklassi tundidesse juba rohkem, suhtlevad nad ka tavaklassi õpilastega, aga enamasti jälgivad siiski nende suhtlust vaid pealt.

**Omaette olemise vajadus.** Nagu eelnevast osast selgus, on osade intervjueeritavate jaoks oluline üksinda olemine. See annab neile enda sõnul võimaluse mõelda omi mõtteid ja nad ei pea siis teistega suhtlema. Suhtlus teistega on neile koormav, sest kunagi ei tea, mida teised võivad küsida.

Mikk14: *„Vahest ikka klassikaaslastega paar sõna vahetame. Me istume oma klassis kohe üksteisest kott-toolidel kaugel ja oleme rohkem omaette.“*

Ühiskonnas toimuvad sündmused ja pidevad muutused peegelduvad nii koolis kui ka suhtluses.

Kaspar13: *„Mina olen suhteliselt eraldatud rahvamassist. Ja, ja lisaks veel see koroonaviirus on seda suhteliselt korralikult mõjutanud. Meile räägitakse, et püsi rohkem oma klassi juures.“*

Kalle10: *„Mulle meeldib pigem üksi olla, ise otsin üksindust.“*

Kui pervasiivse arenguhäirega laps soovib olla omaette rahulikus keskkonnas, näiteks klassis, siis ATH-ga laps on suhtlemisaltim, soovib suhtlust nii oma klassikaaslastega, õpetajatega kui ka tavaklassi õpilastega. Tavaklassi õpilastega näeb suhtlus välja nii, et eriklassi õpilane ei alusta mitte ise nendega suhtlust, vaid on vaateleja ja kuulab nende omavahelist suhtlemist ja naljatamisi. ATH-ga õpilane toob välja selle, et pervasiivse arenguhäirega klassikaaslane ei oska nalja teha.

Hugo14: *„(pikalt mõtleb) Pigem suure klassi osade poistega, need teevad nalja. Enda klassi poisid ei oska nalja teha.“*

Uuri14: *„Oled sa nende tavaklassi poistega palju koos?“*

Hugo14: *„Tegelikult ei ole, ainult natukene enne tunni algust ja siis ma kuulan, mida nad räägivad omavahel.“*

**Heade tunnete allikad.** Küsisin laste käest, mis neis koolis hea tunde tekitab. Sellele küsimusele vastamine võttis aega, esmaseks vastuseks tuli enamusel, et ma ei tea.

Mikk14: *„Ausalt öeldes ma ei oska öelda, vastata sellele. Ma ei saa sulle vastata. Ma ei oska.“*

Kaspar13: *„Mina ei tea seda väga hästi. (niheleb).“*

Kui andsin aega mõelda ja samuti lisaselgituse, mis neile koolis rõõmu teeb, tulid ka küsimusele vastused. Lapsed tõid välja, et lemmikõppeaine tunnid teevad rõõmu. Mõni laps unistas, et ta saaks matemaatikas, mis tundus olevat minuga rääkinud laste jaoks kõige raskem õppeaine, häid hindeid. Rivo10: „*Kui matemaatika läheb hästi. Ja kui see tund saab läbi see ka. Mul matemaatika lihtsalt, pole mõtet kohe proovida. Ma ei oska, ma ei saa aru. /...../.*“

Nimetati suhtlemist klassikaaslaste ja sõpradega koolis ja õpetajaid. See, kui õpetaja oskab nalja teha ja on heas tujus, on eritoeõpilaste arvates väga tähtis, loob sõbraliku keskkonna ja tõstab laste heaolu. Laste heaolu on seotud tugevalt hinnetega. Kui nad saavad hea hinde, siis see teeb rõõmsaks ja head hinded rõõmustavad ka lähedasi.

Hugo14: „*Siis, kui ma saan viie või nelja, sest mu vanaemale ei meeldi niisugused kolmed ja kahed.*“

Kalle10: „*././ See, kui ma saan 5+-e. Kuigi ma ei saa neid väga tihti, ma saan, see ei tee mulle väga head meelt, aga hea meele teeb ikkagi, kui ma saan 5+-i.*“

**Halbade tunnete allikad.** Vestlustest ilmnes, et *koolikiusamine* on laste jaoks oluliseks halva tunde allikaks koolis. Üks laps rääkis oma kogemusest, kuidas teda paar aastat tagasi kiusati. Teine laps tõi välja selle, et vanemate õpilaste juures olles/nendega kokku puutudes võivad mõned vanemate tavaklasside õpilased öelda eritoe klassi õpilastele halvasti, neid solvata.

Taivo10: „*Kui kiusatakse, vahest harva keegi ütleb pahasti.*“

Uuri1: „*Kas vahel oled sina ka kiusaja?*“

Taivo10: „*Jah. Ükskord x (klassivend) vihastas mind, ma jooksin talle järele ja lõin rusikaga vastu suud ja hammas tuli ära.*“

Uuri1: „*Ma saan aru, et kiusamine ongi üks olukord kui sa ennast halvasti tunned? On veel olukordi, kui sa ennast halvasti tunned?*“

Taivo10: „*Tunnis, kui ma vihaseks saan, kui ma ei saa aru.*“

Tiit12: „*Halvad hinded, rasked asjad, muidugi ma väga palju ei tea sellest asjast. Kui klassikaaslased ei räägi minuga või kiusavad mind. Mitte välja tegemine on ka kiusamine.*“

Uuri1: *Kuidas sa ise oled eelnevalt käitunud?*

Tiit12: „*No, tavaliselt olen ma ärritunud neile midagi öelnud.*“

Kalle10: „*Kui x(klassivend) on vihane, siis see mulle väga ei meeldi. Mind paneb halvasti tundma mhm, jah see, kui koolis on mingi pikk ja hästi igav ülesanne. Ja mulle ei meeldi ka kui ma saan nelja. See teeb tuju halvaks, ma olen harjunud saama viisi!*“

Intervjuudest selgus, et kiusamisele kaasõpilaste poolt on tavaliselt eelnenud lapse enda poolt negatiivne käitumine. Nad märkavad enda suhtes negatiivset käitumist, aga seda, kuidas nad ise kaaslastega halvasti käituvad, sageli ei märka. Kui laps on ärritunud ja vihane, võib ta solvata kaasõpilast, ise sellest aru saamatagi. Vahel tõlgendatakse ka endale mittesobivad olukorrad kiusamisena. Näiteks kui keegi kaaslastest kutsub teda korrale, juhib tähelepanu ebasobivale käitumisele, võib tõlgendada teine seda kiusamisena.

Veel märgiti ära, et *hirm kontrolltöö ja halva hinde ees*, paneb neid koolis halvasti tundma ja tõstab lapse ebakindlust ja ärevust.

Hugo15: „*See, et tulevad kontrolltööd, see on nii masendav. See ajab mu mõtte sassi. Ma ei ole nagu kindel endas, lähen ärevaks. Mul on kontrolltöödega niimoodi, et vaata noh ma ei saa mõndadest asjadest väga aru ja ma lähen nii pöördesse ära, et ma lihtsalt ei suuda enam mõelda.*“

Lisaks selgus, et pikad koolipäevad on eritoel õppivate laste jaoks väsitavad.

Kaspar13: „*Pikad päevad mulle ei meeldi, teisipäev on kõige hullem. Teisipäeval on, ütleme nii palju näiteks erinevaid tunde, näiteks ajalugu selles peab lihtsalt lugema ja aru saama, pähe väga õppima ei pea. Näiteks looduses tuleb pähe õppida ruumalad, asjad, valemid.*“

Uuriija: „*Kas sa väsid päeva lõpuks ära nendel pikkadel päevadel?*“

„*Ma olen tavaliselt jah suhteliselt väsinud. Siis ma puhkan kodus natuke.*“

Kui kodutööna jäävad ülesanded, mis nõuavad päheõppimist (reeglid, mõisted, võõrkeeltes sõnad jne), siis need on ATH-ga lapse jaoks rasked. Tähelepanu fokuseerimine ja keskendumine on tema jaoks väljakutse.

### 3.2.1. Suhted õpilaste vahel

Suhtlemine on kahepoolne tegevus, see tähendab, et igaüks toob suhtlemisse oma iseärasused. HEV laste puhul on juhtivateks joonteks kiire ärrituvus, lärmakus, mis võivad head läbisaamist häirida. Eritoe klassis õppivate laste omavahelisi suhteid mõjutab lapse enda käitumine. ATH-ga laps, kes on impulsiivne, ülemäära aktiivne, satub kergesti konflikti nii õpetaja kui ka kaasõpilastega. Pervasiivse arenguhäirega laps, kes on tundlik muutuste suhtes ja ärritub kergesti, võib endast välja minna väiksemagi ebaedu korral. HEV lastel on keeruline tulla toime oma emotsioonidega, neid kontrollida ja samas jääda neutraalseks, kui kaaslane on ärritunud.

Kalle10: „*Pigem hästi, mul ei ole nendega tavaliselt tülisid.*“

Uuriija: „*Kas nad vahest sinu tuju ka heaks on teinud?*“



Kalle10: „Mul ei tule meelde, aga ma usun küll, et on teinud. Ja eriti halvaks pole ka teinud. Mõni üksik kord.“

Uuri1a: „Mis nad siis teevad sellist?“

Kalle10: „Siis x(klassivend) saab vihaseks. Ta saab vihaseks nii korra, saab vihaseks aga pärast läheb tal jälle tuju heaks.“

Uuri1a: „Ja siis, kui ta vihaseks saab?“

Kalle10: „Siis ta ja ma tean, et kui talle midagi öelda, siis ta alati ütleb midagi halba vastu, tean, et on nii.“

Uuri1a: „Sulle ei meeldi kui ta halvasti ütleb?“

Kalle10: „Jah, ja seepärast kui ta vihane on siis ma eriti ei räägi ka temaga.“

Uuri1a: „Aga ma kuulan sind ja saan aru, et sa tead, et see viha läheb üle tal?“

Kalle10: „Jah. Ja siis on ta jälle sõbralik.“

Rivo10: „Head suhted on, no ühel klassivennal on kõrvad valutama panev hääl, kui ta karjub.“

Hugo14: „/.../Mind ajab lihtsalt see närvi kui ta teeb nagu millestki aru ei saa ja siis hakkab karjuma „ma ei saa millestki aru“ või sedamoodi. Ta hakkab reaalselt nagu täiega, hakkab huilgama või mis iganes aga samas ta võiks õpetajalt küsida, et ta ei saanud aru, vaata./.../.

Uuri1a: „Kuidas see karjumine mõjub sulle, kui sa pead seda taluma?“

Hugo14: „Ma ei tea, ma hakkaks ka karjuma.“

Lapsed kõnelesid sellest, et kui mõnel klassikaaslasel on halb tuju, ta on ärritunud, karjub ja segab tundi, siis klassis katab mõni laps oma kõrvad kinni ja püüab segavast klassikaaslasest mitte välja teha. Tema jaoks on lärm liiga suur. Selline verbaalselt agressiivse klassikaaslase käitumine paneb proovile iga HEV lapse endaga toimetuleku. Üldiselt on nad harjunud, et mõni tema klassis käiv laps võib ärritada ja hakata tundi segavalt käituma. Nad tunnevad üksteist väga hästi ja teavad, kuidas kaaslast ärritada ja endast välja viia.

Tõnu11: „Eelmisel aastal tülitseime palju, nüüd saame paremini läbi, aga kui x(klassivend) vinguma hakkab, siis ma võin teda norima hakata, et ta vihaseks läheks.“

Uuri1a: „Mis siis saab?“

Tõnu11: „Õpetaja ei saa tundi teha.“

Vestlustest selgus, et lapsed hindavad oma suhteid klassikaaslastega headeks, kuigi vahel tülitsevad nad omavahel või peavad taluma ärritunud klassikaaslase vihaseid reageeringuid. Nad on rahul oma klassikaaslastega ja oskavad näha ka nende häid isikuomadusi: sõbralik, tark, vaikne, rõõmus, abivalmis jne.

Tavaklassi õpilaste seast neil sõpru ei ole. Ühistundides kohtutakse, aga vahetundides ollakse koos oma klassikaaslastega.

Uuri1a: „Kas sul on sõpru suure klassi õpilaste seast?“

Hugo14: „Ei ole otseselt sõpru./.../“

Osad lapsed rääkisid sellest, et neil on klassivend, kes siis kui tunnis läheb rahutuks, hakkab klassis ringi kõndima. Klassikaaslased on sellega harjunud, neil on selline kokkulepe, et see laps võib tõusta ja klassis ringi liikuda. Kuna see on igapäevane tegevus ja saanud üheks nende klassi reegliks, siis võtavad lapsed klassivenna ringiliikumist tunni ajal enesest mõistetavalt ja ei pööra sellele tähelepanu. See on üks osa nende klassi töö rutiinist.

**Uue õpilase lisandumine.** Küsisin lastelt, kuidas nad tunneksid ennast, kui nende klassi tuleks uus õpilane? Seda küsides soovisin teada saada HEV laste valmisolekut kohanemiseks uue kaaslasega, mida see nendelt nõuaks ja kuidas nad suhtuvad väljakujunenud klassikollektiivi toimimise muutusse.

Vestlustest selgus, et lastele meeldiks uue õpilase lisandumine klassi. Nad nimetasid, et siis, oleks rohkem kellega suhelda ja tegutseda. Samas toodi välja, et uue lapse käitumine on võtmetähendusega. Kui ta on sõbralik ja rahuliku loomuga, siis on kõik hästi, kui aga rahutu ja agressiivse käitumisega, siis selline klassikaaslane tekitab lastes stressi. Nimetati, et uue õpilase tulek klassi nõuaks neilt kohanemist. Võimalik seletus vastuseisule on turvatunne, mida pakub olukordade ja kaaslaste püsivus ja iga muutus tekitab neis pinget ja hirmu.

Hugo14: „*Ma ei tea ma alguses vaataksin nagu, täpselt sama oli x(klassivend) ka ma alguses vihkasin teda ja nüüd enam ei vihka.*“

Uuri14: „*Aga mis sind pani teda vihkama? Mis sind häiris siis?*“

Hugo14: „*Ta alguses kui tuli meie klassi, siis nagu ta tundus suht imelik././Ma ei tea aga mingitmoodi ta käitus veits imelikult. Õiendas iga asja peale, kui ei olnud nii nagu pidi, korrutas asju üle, targutas ja tänitas, ajas taga reegleid. Lõpuks hakkasime hästi läbi saama.*“

Kalle10: „*Ma arvan, et esialgu ma hoiaksin temast igaks juhuks eemale. See oleks mõistlik minu meelest. Ma ju ei tea milline ta on.*“

Uuri14: „*Aga mis sa kõige rohkem kardad, mis ta teha võiks?*“

Kalle10: „*Minuga rääkima hakata. Mulle üldse ei meeldi, et need, keda ma väga hästi ei tunne minuga räägivad. Aga, need keda ma tunnen minuga räägivad, siis on kõik korras.*“

Mikk14: „*Mmhh, ma vist harjun, ma pean harjuma selle uue õpilasega, et kuidas nad käituvad ja mida neile ei meeldi ja mida meeldib.*“

Uuri14: „*Selge. Kas sul see harjumine läheb ruttu või selleks on vaja aega ikka?*“

Mikk14: „*See sõltub missugune, missugune harjumine on. Mõne asja võib võtta päris kiiresti ja siis mõni võib võtta mitu päeva võib olla ././.*“

Lapsed rõhutasid, et kuna nende endi ja klassikaaslaste käitumine on ettearvamatut ja oleneb nii paljudest asjadest: mis päev on, mis tund on, mitmes tund on, kes on koolis jne, siis ei oska nad kunagi ennustada, milline koolipäev saab olema ning kuidas keegi klassikaaslastest käitub.

Mõned lapsed ei pea ennast sõbraliku käitumisega kaaslaseks, nad tunnistavad, et võivad ärritada ja vihaseks saades käituda verbaalselt ja vahel ka füüsiliselt agressiivsena.

Taivo10: „*Ma ei ole väga sõbralik.*“

Uuri1: „*Aga kuidas su klass on? Kas teised klassikaaslased on sõbralikud?*“

Taivo10: „*No ülejäänud ei ole, aga üks on.*“

Intervjuudes ütlesid lapsed, et nad ei palu üksteiselt abi ega abista üksteist tundides enda initsiatiivil. Kui õpetaja suunab neid üksteise abistamisele, siis nad teevad seda. Pervasiivse arenguhäirega lapsed tõid välja, et abistamine võib olla reeglite vastane ja sohitegemine. Kui õpetaja annab selleks loa, siis võib seda teha.

### **3.2.2. Suhted õpilaste ja õpetajate vahel**

**Õpetaja heaolu loojana.** Intervjuudest ilmnes, et kõik minu uurimuses osalenud lapsed hindasid oma suhteid õpetajatega headeks. Toodi esile, et õpetaja on inimene, kes innustab ja toetab lapsi oma rõõmsa olekuga. Hinnatakse õpetajat, kes on positiivne, hooliv, julgustav ning kuulab oma õpilasi. See loob lastele klassis turvatunde, positiivse ja salliva õhkkonna ning aitab kergemini kohaneda uute olukordadega. Oma eripäradest lähtuvalt on turvatunne HEV laste jaoks esmatähtis.

Huumor aitab enamus situatsioonides pinget maandada, neutraliseerib seda ja seetõttu hindavad lapsed seda, kui õpetaja oskab nalja teha. Eritoeel õppiv laps vajab õpetaja poolt individuaalset juhendamist ning rahulikku õpikeskkonda. Sageli õpivad nad omas tempos ja vajavad õppimiseks rohkem aega. Pervasiivse arenguhäirega laps vajab rutiini, stabiilsust ja õpetaja poolt toetust ja mõistmist, et arendada ja realiseerida oma potentsiaali. Õpetaja on professionaal, kes leiab üles iga oma õpilase tugevad küljed ja nendele toetudes loob lapsele võimaluse saada tunnustust ja eduelamuse ning toetab sellega lapse õpimotivatsiooni ja positiivse enesehinnangu kujunemist. Vahel on eritoeklassi laps juba hommikul kooli tulles ärritunud või halvas tujus, mis mõjutab tema valmisolekut õppetööks. Õpetaja on siis sellisel juhul see, kes oma mõistva suhtumise ja kannatlikkusega annab lapsele aega rahuneda ja kuulab ta ära.

Tõnu11: „*Mulle meeldib minu õpetaja, ta kuulab mind.*“

Tiit12: „*Mulle meeldib oma õpetaja. Ta teeb nalja ja hoolib meist. Mul õpetajatega probleeme ei ole, kui ärritun, siis teiste peale.*“

Siim10: „*Mulle meeldib kui õpetaja on positiivne niimoodi ja positiivseid asju ütleb õpilasele. Kui saad midagi õigesti, siis kiidab /.../.*“

Vestlustest selgus, et laste jaoks on kooli üheks heaolu allikaks õpetaja kiitus ja tunnustus. Ei ole tähtis, kas see on sõnaline või kirjalik, oluline, et saadakse tunnustust. Positiivne tagasiside innustab pingutama ja mõjub positiivse motivaatorina.

**Õpetaja negatiivne pool.** Laste meelest rikub õpikeskkonda see, kui õpetajad ei ole piisavalt mõistvad ega paindlikud. Pahameelt tekitab, kui õpetajad ei arvesta laste erisusi, eriti toodi see esile seoses kehalise kasvatuses tunniga. Kõik kõnealused lapsed käivad kehalises kasvatuses ühistunnis tavaklassiga. Nad märkasid, et õpetaja ei arvesta, et kõik lapsed ei ole füüsiliselt samas vormis, mõne lapse jaoks on ülesanded ülejõukäivad. Seega ootavad nad, et õpetaja märkaks ja toetaks õpilasi, kes ei tule ülesannetega toime ja teeks neile erisusi (lühem jooksumaa, vähem kätekõverdusi jne).

Mikk14: „ /.../ Jah, ma saan aru, et ta on ikka veel noor ja ta on alles noor õpetaja. See on arusaadav, kuid ikkagi peaks aru saama - mõned õpilased ei suuda midagi teist teha. Ta on juba aasta teadnud. Ta on juba mitu, ta on juba üks aasta, et ta teab, et mõned ei suuda ja ta ikkagi tahab, et me kõik teeme midagi hullult palju asju /.../.“

**HEV laps paneb õpetaja proovile.** Eritoeklassis õppivad lapsed võivad õpetaja kannatuse tõsiselt proovile panna. ATH-ga laps segab tunnis vahele, tal on raskusi paigal istumisega ja pingis püsimisega, ta nõuab tähelepanu, tundub ebaviisakas ning hoolimatu. Pervasiivse arenguhäirega laps ei mõista teisi inimesi nende suhtlemise ja etteaimamatu käitumise tõttu. Talle ei meeldi muudatused, ta järgib kindlaid korduvaid käitumismalle ja armastab rutiini ja reegleid. Tal on jäigad hoiakud ja arusaamad ja ta avaldab oma ausat arvamust, haavates sellega teiste tundeid. Neil on klassis raske teha rühmatöid ja üksteisega koostööd.

Õpetajalt oodatakse, et ta säilitab rahu, leiab õpilase tugevad küljed, lähtub lapse individuaalsusest läbi rutiini, järjekindluse ja käitumisreeglite kehtestamise, ennetades lapse endast väljaminekuid. Lapsed tõid näiteid, et kui matemaatikas ülesanne ei õnnestu, siis õpetaja tunnustab ülesande vormistamise eest või lapsel ja õpetajal on eelnevalt kokkulepitud märkide keel, et last rahustada ja juhtida tema tähelepanu käitumise kontrollimisele. Motiveerimise ja tunnustamisega toetab ta lapse igakülgset arengut ja positiivse enesehinnangu kujunemist. Õpetaja on koolis võtmeisik, kes pakub lastele emotsionaalset ja sotsiaalset turvalisust.

### 3.2.3. Eneseregulatsioon ja enda emotsioonidega toimetulek

Kui HEV laps kaotab enesevalitsuse, ei suuda ta oma käitumist kontrollida. Ta võib karjuda, asju loopida, pabereid purustada, hammustada, sülitada, põrandale viskuda, käte, jalgade või peaga vastu seina taguda, ennast põrandale heita, laudu ümber lükata, õpetajat lüüa jne. See on pealtnägijate jaoks häiriv vaatepilt. Tavaliselt lahkuvad teised õpilased klassist ja ärritunud laps jääb sotsiaalpedagoogi või mõne muu täiskasvanuga klassi rahunema. See ei ole tujutsemine ega manipulatsioon, et oma tahtmist saada, vaid enesevalitsuse kaotamine. Enesevalitsuse kaotamise käivitajateks võivad olla nii välised kui ka sisemised tegurid: pole õiget värvi pliiatsit koolis kaasas, raske ülesanne, ebatäiuslik joon, vale arvutusvastus, väsimus, nälg jne. Enesevalitsuse kaotusele eelnevad teatud ohumärgid. Kui õpetaja tunneb hästi oma õpilast ja märkab ohumärke, võib ta vahel ennetada enesevalitsuse kaotust ja tuua pingeolukorrale lahenduse. Aga alati see ei õnnestu.

Siim10: „*Vahel lärman, kui ma vihaseks lähen ja vahel teine klassivend kui tema vihaseks läheb.*“

Uuri1: „*Mille peale sa vihaseks lähed?*“

Siim10: „*Ma lähen vihaseks, kui tean vastust ja ei saa vastata või kui ma ülesandest aru ei saa.*“

Uuri1: „*Mis sa teed kui sa vihane oled?*“

Siim10: „*Karjun, vahel loobin asju maha.*“

Uuri1: „*Kas sa rahuned ruttu?*“

Siim10: „*Nüüd juba ja, aga varem läks palju aega.*“

Uuri1: „*Kas sa oled rahunemist harjutanud?*“

Siim10: „*Jah, püüan mõelda millestki heast.*“

Saadud vastused on ootuspärased, sest ATH-ga lapsel on võrreldes teistega väiksemad oskused ja võimed impulsiivsuse ohjeldamiseks, asjade läbimõtlemiseks, reaktsioonide juhtimiseks ja ka probleemide lahendamiseks. Sellest tulenevalt on tal raske oma käitumise juhtimisega toime tulla, kuigi nad teavad klassireegleid. Neil on raske oodata oma vastamise järjekorda või oodata, millal õpetaja saab teda individuaalselt juhendada ja anda ülesandele lisaselgitusi.

Mikk14: „*No mind ei häiri peaaegu mitte midagi. Ma suudan neid lihtsalt vältida. Jaa. Hääl võib küll on, aga see ma olen harjunud mitte kuulda häält ei häiri enam. Ma oled õppinud mitte välja tegema neist asjadest. Mitte nagu X (klassivend). Mida ta isegi ei suuda, isegi ei proovi vältida nagu kõvat häält. See kõva hääl, see häirib mind, aga mitte nii hullult enam õppimiste suhtes. Aga kõva hääl mulle küll ei meeldi.*“

**Toimetulek.** Paljud lapsed tõid välja, et nad tulevad nüüd oma emotsioonidega paremini toime ja ka rahunevad kiiremini peale ärritumist, võrreldes ajaga, kui nad kooliteed alustasid. Igal ühel on oma rahunemisstrateegia: kes mõtleb millegi hea peale, kes teeb hingamisharjutusi, kes läheb

klassiruumist välja ukse taha rahunema (õpetajaga on tehtud selline kokkulepe, et kui laps tunneb, et ta hakkab ärrituma, võib ta luba küsimata tõusta ja minna ukse taha rahunema) ning mõni läheb sotsiaalpedagoogiga oma halba tuju arutama.

Tiit12: „Ma ärritun, kui asjadest aru ei saa ja üks klassikaaslane ajab mind närvi.“

Uuri12: „Mida ta sellist teeb, et sa ärritud?“

Tiit12: „Ta vahib mind, naerab ja räägib kõva häälega, ma ei saa siis keskenduda. Ma lähen ukse taha rahunema.“

Uuri12: „Kas teil on õpetajaga selline kokkulepe, et kui sa ärritud, lähed klassist välja rahunema?“

Tiit12: „Ja. Ma nüüd tunnen oma viha juba ära, alguses ei tundnud.“

Uuri12: „Kaua sul selleks aega läks?“

Tiit12: „Mitu, kolm aastat vist.“

Uuri12: „Kui sa mõtled enda käitumise peale, kui sa kooli tulid ja nüüd, kas on midagi muutunud?“

Kaspar13: „Ja, ma olen rahulikum, enne ma jooksin mööda maja ringi, ei seisnud üldse paigal, läksin ruttu närvi, rääkisin õpetajale vahele. Teises klassis oli mul tugiisik koolis ja eelmisel aastal oli mul tugiisik kaasas töökojas (tööõpetuses).“

Paaril õpilasel on olnud mingil ajaperioodil koolis toeks ja käitumist suunamas tugiisik.

### 3.3. Õppimine heaolu allikana koolis

**Head hinded, märkamine, tunnustamine.** Vestlustes tuli välja, et õppimine ja head hinded on laste üks heaolu allikas. Kui saadakse hea hinne, siis see rõõmustab last ja kui halb hinne, siis see kurvastab neid. Halb hinne on iga lapse jaoks erineva tähendusega, enamasti rääkis halvast hinnest, kui ta sai „3“, aga üks õpilane tõi välja, et kui ei saa „5+“, siis see kurvastab teda, kuna ta on harjunud vaid väga heade hinnetega. Toodi välja ka see, et kui saada hea hinne või kiitus õppeaines, mida hästi osatakse, siis see ei tee nii palju rõõmu, kui saada hea hinne või kiitus õppeaines, mis valmistab lapsele raskusi. Kui siis saada oma töö eest tunnustus, annab see erilist mõnusa tunde. Järelikult on oluline õpetaja professionaalsus ja positiivne hoiak märgata HEV-lapse edusamme ning neid tunnustusega kinnitada. Lastega vestlustes ilmses, et vanemate ootused nende õppimisele on suured, vanemad tahavad, et nad saaksid häid hindeid. See paneb lapsi rohkem õppima, selleks, et saada kodus tunnustust või ei peaks kuulama vanemate rahulolematust seoses nende õpitulemustega.

Hugo14: „Ma ei viitsi lihtsalt vanemate mangumist ja kräunumist kuulata.“

Uuri14: „See, et vanemad ei riidleks, paneb sind rohkem õppima?“

Hugo14: „Lihtsalt kogu aeg küsib vanaema hinnete järgi ja kui ma ütlen, et ma sain kahe vaata, siis ta nagu hakkab karjuma mu peale või midagi.“

Uuri14: „Ja selleks, et ta ei karjuks sa püüad õppida, et saaks kolme?“

Hugo14: „Ja, sest nagu või isegi neljasid, viitesid. Vot nagu siis ta ei hakka karjuma.“

Heade hinnete saamine koolis mõjutab lapse enesehinnangut. Kui õppimine ei lähe kergelt ja õpitulemused on kesised, siis langeb lapse eneseusk ja nad muutuvad enesekriitiliseks, peavad ennast klassikaaslastest rumalamaks. Rivo10: „Ma olen mõelnud, et ma olen loll, kui saan halva hinde. Teised saavad rohkem nelju, viisi. Ma olen kohe idioot.“

Mõned lastest tõid välja, et hästi õppida on oluline selleks, et jätkata haridusteed gümnaasiumis ja siis edasi ülikoolis. Kõrgharidus annab võimaluse töötada tasuvamal töökohal. Üks laps ütles, et tema perest on ainult vanaemal kõrgharidus ja tema püüdleb ka selle poole.

**Raskusi tekitavad õppeained.** Vestlustest selgus, et enamuse laste jaoks on matemaatika kõige raskem õppeaine. Matemaatika õppimine nõuab nende sõnul pingsalt keskendumist. Nende laste jaoks raskusi tekitavate õppeainetena toodi välja veel inglise keel, vene keel ja eesti keel. Võõrkeeltes on vaja õppida sõnu pähe ja selleks läheb palju aega. Lemmikõppeainetena toodi välja loodusõpetust, kunsti, ajalugu ja kehalist kasvatust. Küll aga selgus vestluste käigus see, et laste jaoks on õppeaine meeldivus seotud õpetajaga. Kui õpetaja meeldib, meeldib ka õppeaine ja vastupidi.

**Ühistunnid tavaklassiga ja õppimine enda klassiga koos.** Kõik minuga vestelnud lapsed käivad osades tundides koos tavaklassiga. Nendeks tundideks on muusika, kunst, kehaline kasvatus, inimeseõpetus, inglise keel, vene keel jne. Mida vanemas klassis õpitakse, seda rohkem eritoe klassi õpilasi hakatakse integreerima tavaklassiga ühistundidesse. Enamus lapsi tõid välja selle, et ühistunnid annavad neile võimaluse suhelda peale enda klassikaaslaste ka teiste õpilastega. Kuigi selgus, et nad ise vestlust tavaklassi õpilastega ei alusta, aga kui keegi hakkab nendega rääkima, siis nad haakuvad vestlusega ja tunnevad suhtlemisest rõõmu. Kuigi ühistunnid on põnevamad, eelistaksid nad olla tundides koos oma klassiga. See annaks õppimiseks parema võimaluse, klassis oleks neile sobivam töötempo, oleks vähem lärmi ja õpetaja saaks neid rohkem abistada.

Hugo14: „././Me ei õpi neid asju nii ruttu pähe, ma arvan, õpetajal rohkem aega minuga tegeleda.“

Uuri14: „Kas sa saad rohkem küsida abi, kui sa oled oma klassiga tunnis, kui tavaklassiga ühistunnis?“

Hugo14: „Jah saan pigem küll. Õpetaja saab rahulikult, aeglaselt selgitada.“

Uuri14: „Sa oled aru saanud, et oma klassi tundides saad õpetajalt rohkem vajadusel abi kui suure klassiga tunnis?“

Hugo14: „Jah.“

Kalle10: „Mulle meeldib rohkem oma klassiga tunnis olla. Suure klassiga mulle väga ei meeldi.“

Uuri10: „Mis sulle seal ei meeldi, kui sa mõtled, mis sind häirib?“

Kalle10: „Ma tunnen ennast natuke ebakindlalt nende juures ja lärm on klassis suurem.“

Tõdeti, et tavaklassiga ühistunnis olles on neil raskem keskenduda ja töötempo võib olla nende jaoks liiga kiire ja sellega seoses on mõnel lapsel nendes õppeainetes ka hinded langenud.

Rivo10: „Meil on kaks tundi koos suure klassiga, onju. Muusikas ma olin nelja-vieline õpilane ja nüüd kui suure klassiga olen tunnis, ma ei saa keskenduda, mul on ainult kolmed.“

Uuri10: „Ahah, et sul on raske keskenduda suures klassis?/.../“

Tuli välja laste vajadus privaatsuse järele: istuda üksinda pingis, „enda ruumi“ olemasolu, mis ühistundides tavaklassiga koos olles on praktiliselt olematu. Kuna klassis on siis korraga palju õpilasi ja kui ruumis ei ole üksikuid koolipinke, siis peavad nad oma lauda kellegagi jagama, mida nad oma klassiga tundides olles tegema ei pea.

Uuri10: „/.../Aga tavaolukorras nagu klassipingis, mis see sulle annab kui sa üksi saad istuda?“

Kaspar13: „Rahulikult saab keskenduda. Väikses klassis ma tunnen ennast suhteliselt, et on nagu mõnusam nagu selles mõttes, et avaram äkki või.“

Uuri10: „Sul on see tunne, et on avaram, aga ühistunnis kui sa oled, kuidas seal tunded ennast?“

Kaspar13: „Mitte nii mugavalt, kui oma klassiga tunnis.“

Mikk14: „Oma klassis. Ja sest ma tahan ju, tahan ju rohkem, tahan ju õppida ju, rohkem ju. Arusaadav natuke paremini ja selles ma olen aru saanud, ma olen mõnedes asjades lihtsalt aeglane. Lihtsalt ei ole piisavalt aega mulle. Selleks tahan ma olla väiksemas klassis sest, siis teised saavad, no on aega oodata mu järgi, kui ma lihtsalt lõpetan mingi asjaga.“

Lapsed kõnelesid sellest, et oma klassiga tunnis olles tunnevad nad ennast vabamalt ja ei pea oma käitumist nii palju kontrolli all hoidma. Positiivne on see, et tavaklassiga ühistundides on nad distsiplineeritumad, ei lähe tunnisegajatega kaasa, püüavad keskenduda ja püsida tavaklassi töötempo. Nad tõid välja selle, et õpetaja tavaklassiga ühistundides juhendab neid individuaalselt võrdselt tavaklassi õpilastega. Kui nad ei saa ülesandest aru, ei palu nad ka õpetajalt abi. Istuvad vaikselt ja püüavad olla märkamatud.

Kaspar13: „Tavaklassiga koos tunnis on selline lugu, et kui miskit on, siis ma lihtsalt vaikin. Enda klassis vahest no, ärritun, läheb sõneluseks.“

Uuri10: „Aga, kas see tavaklassis nagu sa ütled, et vaigid, kas see nõuab sinult palju, hoiad sa ennast tugevasti tagasi või tuleb see sulle lihtsalt?“



Kaspar13: „Ma proovin lihtsalt nagu hoida, mitte ei sunni. Vahel enda klassikaaslaste peale olen küll ärritunud, kui nad segavad mind.“

Uuri14: „Kuidas sa ärritunult käitud?“

Kaspar13: „Ma võin asjad laualt maha visata, ütlen kõigile, et nad vait oleksid, teen kõva häält, närvitsen.“

Uuri14: „Kas sul on raske ennast vaos hoida oma klassis?“

Kaspar13: „Seal tunnen ennast vabamalt ja ärritun küll.“

Vestlustest selgus, et kolm last olid alustanud oma kooliteed tavaklassis, aga ei tulnud seal õppimisega toime ja eritoeklassis on õppinud alates kolmandast klassist. Tavaklassis õppides oli nende jaoks segavaid faktoreid liiga palju, nad olid stressis, mis süvendas häirivat käitumist veelgi ja põhjustas ka meeleolu kõikumist.

Mikk14: „Kui ma oleksin nagu suures klassis ma ei oleks küll praegult nihukene. Sest mind viiks asjad endast siis rohkem välja. Ma tulin sealt eelmisest koolist ära, et mu käitumine oli „2“.“

Lapsed ise mõistavad ja hindavad seda, et neil on võimalus õppida eritoeklassis, mis sobib nende eripärast lähtuvalt neile rohkem ja annab suurema võimaluse võimetekohaseks arenguks.

### **3.4. Muutused, mis tõstaksid heaolu koolis läbi HEV laste arvamuse**

Küsisin lastelt, et kui sa oleksid kooli direktor, mida sa koolis muudaksid?

**Ettepanekud seoses füüsilise keskkonnaga.** See intervjuu viimane küsimus tekitas lastes palju elevust, mida oli vaatlusel kogu lapse olekust näha. Kuigi see küsimus oli ootamatu ja vajab rahulikku mõtlemist, siis tulemuseks olid võrreldes teiste küsimustega kõige pikemad ja sisukamad arutelud.

Osad õpilased tõid välja selle, eriti pervasiivse arenguhäirega lapsed, et neile praegused reeglid sobivad ja nad jätaks koolis kõik nii nagu on. Üks võimalik seletus sellele, et nad nii arvavad, on see, et muutused nõuaks kohanemist ja muutuste algamist julgust ja vastutust.

Rivo10: „Mitte midagi. Tead miks, ma ei teeks hulle valikuid ja ma jätaks nii nagu on. Aga mina ei tea mida teha.“

Enamus ettepanekuid tehti söökla toidumenüü osas. Lapsed tegid ettepaneku, et menüüs võiks olla tihemini lastele meeldivamaid toite: makaronid ketšupiga, kartulipuder, borši- või frikadellisupp. Menüüsse võiks lisada ka pannkoogid, omleti, pitsa, friikartulid ja burgerid. Viimane ettepanek, mis söökla menüüd puudutas, oli see, et võiks olla vähem köögivilju. HEV lapsed ootavad, et piim võiks asuda kannuga külmkapis või seda saaks võtta piimaautomaadist, mitte ei asetataks seda

kannuga lauale, kus see soojeneb ja sellega muutub ka maitse. Tundlikule pervasiivse arenguhäirega lapsele on sooja piima maitse ebasobiv.

Positiivne muudatus koolis oleks nende arvates see, et koolis võiks olla puhvet. Puhvet annab võimaluse osta süüa, kui kõht on tühi. Arutlesime, kas puhvet võiks pakkuda tervislikke toiduaineid ja lapsed nõustusi sellega. Tegelikult kool saab võimaluse puhvetis müüdava kaudu kujundada ja suunata õpilaste toiduvalikuid ja harjumusi. Koolipuhvet saab aidata kaasa tasakaalustatud toitumisele ja annab õpilastele rohkem valikuid toitumiseks. Näiteks osta vahetunnis tervisliku vahepala puhvetist, kui teda kimbutab nälg või kui kindlas söökla päevamenüüs võib olla toit, mida laps üldse ei söö, siis tal on võimalik osta puhvetist talle sobivat ja ta ei pea olema koolis tühja kõhuga.

**Ettepanekud seoses õppimisega.** Üks õpilane tõi välja selle, et põhikooli lõpetamisel ei peaks eksameid tegema. Üks võimalik seletus sellele, miks tehti selline ettepanek on, et eksamid tekitavad HEV lastes üleliigset stressi, nõuavad suurt kohanemist ja head eneseregulatsiooni. Ärevuse tõustes on neil raskem keskenduda tööle ja fookusseerida oma mõtted eksamile.

Hugo14: „Jätaks eksamid ära. Sest nagu minu arvates eksamid on kooli juures kõige raskemad asjad.,,

Veel tehti ettepanek, et vähem võiks jääda asju pähe õppida. Siit võib järeldada, et osad õpetajad ootavad lastelt mehaanilist pähe tuupimist. Siis ei keskenduta sisule ja arusaamisele, vaid õpitakse tekst sõnasõnalt pähe.

Üks laps tõi välja selle, et kool võiks olla distantsõppel terve õppeaasta. Tema arutelust selgus, et peamised positiivsed küljed sellel oleks need, et laps saab ise oma õppimise aega reguleerida, mille tulemusena ei oleks õppimine nii väsitav. Hommikul on võimalus kauem magada ja kui on ühe õppeaine ülesanded tehtud, saaks tegeleda millegi meeldivaga (mängida arvutis või oma lemmikloomaga), puhkamiseks ja siis jätkata õppimist. Pervasiivse arenguhäirega lapsele, kes ei vaja palju suhtlust ja kelle jaoks on kodu turvaliseim paik, sobiks distantsõppel olemine: jääks ära pidev uute olukordadega kohanemine, kuna kodus on muutusi esile kutsuvaid olukordi vähem ja rutiin paigas; ei pea kohandama oma käitumist kaasõpilaste käitumise ja emotsioonidega. Kodus püsimine oleks lapse jaoks mugav, aga suur risk tema sotsialiseerumisele ja toimetulekule ühiskonnas.

Teine pervasiivse arenguhäirega õpilane tõi välja selle, et vahetunnid võiks olla pikemad ja tunnid lühemad. Tema tegi ettepaneku, et vahetund võiks olla viis minutit pikem ja tund viis minutit lühem. Ta oli kindel, et see sobiks kõikidele õpilastele. Oma ettepanekut põhjendas ta sellega, et

siis oleks vahetunnis rohkem aega mõtelda ja puhata. Siit võib järeldada, et HEV lapse jaoks on õpingud pingutavad ja väsitavad ja nõuavad lapselt oma jõuressursside maksimaalset kasutamist. Küsimus ei olegi ainult õppimises, vaid lapselt nõuab jõudu ka kohanemine olukordadega, kaasõpilaste käitumisega ja teiste tema jaoks segavate faktoritega.

## 4. ARUTELU

***Turvatunde vajadus.*** Analüüsist selgus, et HEV laste jaoks seostub heaolu turvatunde, koolis hästi toimetuleku ja rõõmsa olemisega. HEV lapsed on toonud välja väga olulise aspekti, sest turvalisus on tähtis tagamaks heaolu koolis (Huebner jt, 2014; PGS, § 4, lg 2, 2010). Turvatunne on üks olulisemaid heaolu allikaid koolis. Keskkond, kus on oht saada viga või riielda, kus ohus on enesehinnang või tegutseja tunneb end ebakindlalt, ei ahvatle puhkama, liikuma ega suhtlema (Klementi, Tõugu, Arro, Kull, Hannus, 2015: 5). Turvalisuse tekkele aitab kaasa hooliv, positiivne ja toetav õpetaja, oma kindel klassiruum, kuhu teised koolikaaslased ei tule ning kokkulepete ja reeglitega struktureeritud keskkond, mis tagab klassis vaikuse. Nii saavad HEV õpilased rahulikult õppimisele keskenduda. Steer ja Horstmann (2011) leiavad, et aktiivsus- tähelepanuhäirega lapsele on vajalik kohandada selline keskkond, mis vastaks tema tähelepanuga seotud võimete ja vajadustega.

Kui õpilased tunnevad ennast turvalisena, siis on nad rõõmsad ja tahavad kooli tulla. Kui laps tunneb ennast koolis hästi, siis suudab ta paremini kohaneda muutustega ja toime tulla eneseregulatsiooniga. Laps, kes saab koolis hästi hakkama, tunneb end seal hästi, tunneb koolirõõmu ja talle meeldib tema kool.

***Suhtlemine ja enesejuhtimise oskused.*** Eritoeklassis õpivad tihtipeale erinevate erivajadusega lapsed. Üksteise käitumise ja suhtumistega harjumine ja üksteise erisuste aktsepteerimine toimub aeglaselt ning nõuab kõigilt osapooltelt kannatlikkust ja kohanemist.

Enesejuhtimise oskused aitavad meil tegevusi kavandada ja ellu viia, loogiliselt mõelda ja ülesandeid edukalt ära teha. Nende oskuste abil saavutame oma eesmärged, õpime tehtud vigadest ja kontrollime impulsiivset käitumist (Hudson, 2019: 114). HEV õpilastel on enesejuhtimisoskused puudulikud ja sellest tingituna jäävad nad hätta oma tegevuste planeerimisel, teostamisel ja käitumise impulsiivsuse kontrollimisel.

Suhtlemine ja eneseväljendusoskus on kohanemise alus. Sellest sõltub sõprade leidmine ja probleemilahendusoskuse kujunemine ja sealt edasi ka suhtumine kooli. Uurimusest selgus, et eritoeklassi lapsed soovivad rohkem suhtlemist koolikaaslastega ja mitte olla isolatsioonis. Samas on vastuoluline, et nad ise ei alusta tavaklassi lastega vestlust ja peavad nendega suhtlemiseks ka seda, kui viibivad nende juures ja kuulavad nende vestlusi. Erivajadustega õpilaste koos õppimine

nõ tavaklassi õpilastega aitab kaasa laiema suhtlemisvõrgustiku kujunemisele. Nii saavad pervasiivse arenguhäirega õpilased tunnustust oma tugevustele ning see parandab nende üldist sotsialiseerumist ühiskonda. Borosoni (2016) sõnul võivad klassikaaslaste erinevused olla kogu klassile kasulik kogemus. Need muudavad hoiakuid erinevuste suhtes, muutes inimesed tolerantsemaks ja suurendades ühiskonna sidusust. Pervasiivse arenguhäirega lapsele ei ole suhtlemine nii tähtis, kui ATH-ga lapsele, tema naudib üksindust. Igatsus rohkema suhtluse järele jäi kõlama just ATH-ga laste vestlustest.

Hoopmann (2019) leiab, et pervasiivse arenguhäirega lapsele on toimetulek koolis vaevarikas. Ta peab saama hakkama keerulise suhterägistiku ja erinevate ootustega, kohanema uute olukordadega, tõlgendama kõnet ja kehakeelt, töötleva suurt hulka aistinguid ja kõige tipuks omandama ka õpitava materjali (Hoopmann, 2019).

Nii nagu uurimusest selgus, võtab HEV lastel enda emotsioonidega toimetuleku õppimine aastaid. Kõigepealt tuleb õppida ära tundma oma emotsioone ja siis saab edasi õppida rahunemise strateegiaid. Kui last ei ole õpetatud oma tunnetest rääkima, siis väljendab ta oma hirmu, viha, trotsi ja kättemaksu halva käitumisega (Lilleoja, 2016). Õpilased ei suuda arvestada klassikaaslaste erivajadustega, kuna neil on raske toime tulla enda erisustega. Samas oma kogemusele toetudes näen ma nende tolerantssust oma klassikaaslaste suhtes, kes kiiresti ärrituvad, vihastuvad, võivad olla agressiivsed vaimselt või füüsiliselt. Eritoeklassi lapsed tunnevad ühtekuuluvustunnet ja on üksteisega solidaarsed. Alles siis, kui nad ise on ärritunud või on läinud teise õpilase agressiivse käitumisega kaasa, mõistavad nad kaaslaste käitumise hukka, muidu püüavad üksteist toetada ja tuju parandada.

HEV lapsed tõid esile ühe heaolu allika vähendava tegurina lärmi koolimajas ja klassides. Lärm tekitab neis stressi ja nõuab neilt suuremat eneseregulatsiooni. Eritoeklassi lastes võib eraldumissoovi tekitada liiga suur lärm ja seltskond. Selleks, et lärmi eest pääseda ja sellest puhata, soovitakse olla vahetundides oma klassis, kus on vaikne. Vaikus on see, mida hindab enamus HEV õpilasi koolis. Seega võiks läbi mõelda, kuhu koolimajas eritoeklasside õpperuumid paigutada. Kui klass on läbikäidavas koridoris või saali läheduses, kus viiakse läbi valjuhäälseid tunde ja huviringe, siis see takistab ja häirib HEV õpilasel keskendumist ja süvenemist õppetöösse. Samuti, kui klassi aknad on tänava poole, siis iga liikumine akna taga tõmbab eritoel õppiva lapse tähelepanu endale. Võimalus on kasutada sellisel juhul akendel ruloosid, et vähendada õpilase tähelepanu hajumist.

Kui kohanemisvõime on madal, kujunevad kõik uued olukorrad raskeks, hoolimata tõenäolistest tagajärgedest. Isegi kui tulemus on igal juhul positiivne, võtab uue mõttega harjumine palju aega (Keltikangas-Järvinen, Mullola, 2016).

**Õppimisega seonduv.** Uurimusest selgus, et HEV laste jaoks on heaolu koolis suhete põhine, aga ilmnes, et negatiivsed kaasõpilastega seotud tegurid ( halvad suhted klassikaaslastega, kiusamine) ei mõjuta kooliheaolu sel määral nagu hinded ja õpetajaga seonduv. Õppeainete meeldivus käib läbi seda õpetava õpetaja isiku omaduste ja lastele meeldivuse. Õpetajatega seotud positiivsetest teguritest kerkivad tugevamalt esile õpetaja heatahtlikkus, mõistev ja positiivne suhtumine lastesse, heatujulisus ja humoorikus. Oluline on õpetaja professionaalsus ja positiivne hoiak märgata HEV-lapse edusamme ning neid tunnustusega kinnitada. Specht kolleegidega (2015) leiavad, et õpetaja positiivne hoiak ja efektiivsete lähenemisviiside kasutamine teistest eristuvate õppijate toetamisel on üheks eeltingimuseks kaasava hariduse rakendamisel (Specht et al., 2015).

Seda, millise hariduse või töökogemusega peaksid olema eritoeklassiõpetajad, ei ole seadusandluses määratletud, kuid Harro-Loit (2017) arvates eeldab õpetajate tänapäevane kuvand loobumist standardiseeritud hea õpilase kujundist ning lähtumist iga õpilase individuaalsetest vajadustest.

Negatiivsetest teguritest mõjutab kooliheaolu enim õppetööga seotu, koolimeeldivust aga õpetajaga seotu.

Head hinded on laste elus väga olulisel kohal, mida näitab juba see, et kõik minuga vestelnud õpilased tõid selle välja. Võib eeldada, et heade hinnete olulisus lastele on tulnud vanemate ootustest neile ja ühiskonna survele. Edukal täiskasvanul on tänapäeva ühiskonna perspektiivist kõrge sotsiaalne staatus ja hea majanduslik toimetulek. Selleks, et saada ühiskonnas kõrge sotsiaalne staatus on vaja kõrgelt tasustatud töökohta. Üks oluline tegur selle saamisel on inimese hea ja kvaliteetne haridus.

Kuna analoogseid uuringuid HEV õpilaste subjektiivse heaolu kohta ei ole mulle teadaolevalt Eestis tehtud, siis ei ole uuringu tulemusi võimalik ka võrrelda. Eestis on laste subjektiivset heaolu laste tõlgenduste abil uurinud Liis-Marii Mandel (2016) oma magistritöös, kus ta keskendus nõ tavalaste subjektiivsele heaolule üldhariduskoolis. Ta jõudis samale järeldusele, et hinded on liigselt tähtsustatud laste jaoks ja ebaedu õpingutes vähendab heaolu koolis ja koolirõõmu.

Õppimisega on võrdselt tähtis puhkeaeg, mil laps saab tegeleda oma huvidega, olla vaikuses, mõelda oma mõtteid ning koguda energiat õppimise jaoks.

Uuringust selgus, et eritoeklasside õpilased on koolikaaslastest eraldatud nii sotsiaalselt kui ka füüsiliselt. See raskendab neil sõbrasuhete loomist ja suuremat võimalust sotsialiseeruda. Samas võib laste soov suurema sotsialiseerumise ja suhtlemise suurendamiseks pidada vastandlikeks, sest füüsilise keskkonna heaoluna toovad nad välja, et see peab olema vaikne, turvaline, mida on raske saavutada õpilastest tulvil keskkonnas. Vaikust ja rahu ihates ei saa füüsiline klassiruum asetseda tavaklasside keskel, mis seabki piirangud füüsiliseks kaasamiseks.

Lapsed ise füüsilist eraldatust nii palju ei taju, kuna nad käivad tavaklassidega ühistundides, küll aga paiknevad eritoeklassid tavaliselt ühel korrusel või ühes majatiivas, mis loob olukorra, kus tavaklassi õpilased seal väga ei liigu. Uurimuses osalenud koolil asuvad eritoeklassid ühel korrusel, mille läheduses on saal, kus vahetundide ajal mängivad sageli algklasside õpilased. Kui seal on palju lärmi ja palju lapsi, siis HEV lapsed saali minna ei taha.

Uurimusest tuli välja laste soov suurema klassiruumi järele. Kooli tervisekaitsenõudes §9 lg 2 on kirjas, et minimaalne pindala ühe õpilase kohta on 1,7- 2 m<sup>2</sup>. Uuritavas koolis on eriklasside klassiruumides ruutmeetreid ühe õpilase kohta ettenähtust enam kui poole võrra rohkem. See vastuolu näitab HEV õpilaste soovi tavapärasest suurema personaalse ruumi ja privaatsuse järele.

Kui vaadata uurimisel kooli sõnastatud põhiväärtusi, siis võib intervjueritud õpilaste vastuste põhjal öelda, et nende jaoks on kooli väärtused olulised. Nad hindavad sõbralikkust, abivalmidust, neil on soov saada hea haridus ja viia täide oma unistus jätkata oma haridusteed gümnaasiumis ja ülikoolis.

***Kaasamine ja edaspidise toe vajadus hariduse jätkamisel.*** Kaasava hariduse puhul on üheks eesmärgiks, et kõik õpilased õpiksid võimalikult palju üheskoos nii, et kõigi õpilaste potentsiaal oleks arendatud. Praktikas on tekkinud küsimusi, millal ja mil määral seda parimal moel teha, näiteks kuidas integreerida eriklasside õpilasi tavaklassi tundidesse. Uuringus osalenud III kooliastme õpilasi on alates 4.klassist vähehaaval integreeritud tavaklassi tundidesse. Käesoleval õppeaastal osalevad nad suure õpilaste arvuga klassi tundides tunniplaani enam kui pooltes tundides. Senini õpivad nad eraldi oma klassis nõ põhiaineid ehk eesti keelt ja matemaatikat.

Õpilased rääkisid, et nad kontrollivad oma käitumist rohkem tavaklassi tundides, aga see on nende jaoks väsitav. Samas vajavad nad tavapärasest rohkem juhendamist ja tavaklassi tunnis nad seda piisavalt ei saa. Nad ei küsi õpetajalt abi, tunnitempo on nende jaoks liiga kiire. Seega ei tundu erituge vajavate õpilaste täielik ja kohene kaasamine suurde klassi anda õpilastele rahulolu. Kui nad tunnevad ebaedu ja õppetulemused langevad, kaob ka eduelamus ja heaolu koolis. Kaasavat haridust on Eestis rakendatud kümmekond aastat, seda eelkõige kohustusliku põhihariduse osas.

Gümnaasiumiharidus on vabatahtlik ja nähtavasti just seetõttu võivad eritoe vajadusega õpilased jääda suurema tõenäosusega sellel haridustasemel ilma vajaliku toeta. Uurimuse tulemustest nähtub, et eritoe õpilased vajavad suure tõenäosusega ka gümnaasiumi osas väiksemas grupis õppimist ja füüsilise õpikeskkonna eritingimusi, et nende arengupotentsiaal saaks rakenduse ka edasiseks õppimiseks.



# KOKKUVÕTE

Kaasava hariduse rakendamine Eestis on oma arengus. Kaasav haridus on andnud ühe võimalusena HEV lastel õppida tavakoolides neile sobivates eriklassides, samal ajal kaasates neid tavaklassi ühistundidesse ja kogu kooli ellu.

Minu magistritöö eesmärgiks oli välja selgitada koolikeskkonnas heaolu loovad ja heaolu vähendavad tingimused ning milliseid muutusi koolis ootaksid HEV lapsed ise. Eesmärgist lähtudes pidasin oluliseks välja selgitada ja analüüsida laste jaoks koolis olulisi kohti, inimesi ja tegevusi ning kuidas need on seotud heaolu loomega. Uurimuses osales üldhariduskoolis eritoe klassis tavaõppekaval õppivad viis ATH-ga last ja neli pervasiivse arenguhäirega last. Andmete kogumiseks viisin lastega läbi neile tuttavas koolikeskkonnas individuaalsed struktureeritud intervjuud.

Kooli ruumide seast olid intervjueritud õpilased kõige enam rahul oma klassiruumiga, mis oli nende jaoks koolis kõige turvalisem ja meeldivaim koht. Olulise kohana koolimajas toodi välja koolisööklal. Sööklal on lisaks oma põhifunktsioonile HEV õpilaste jaoks laiema suhtlusringi koht: seal on võimalus suhelda nii kaasõpilastega, kokkadega kui ka kohtuda koolipersonaliga.

Eritoe klasside õpilased on koolikaaslastest eraldatud nii sotsiaalselt kui ka füüsiliselt. Enamus lapsi tõi välja soovi rohkemaks suhtluseks, eriti ATH-ga lapsed. Selle sooviga vastuolus on teine soov, mis samuti õpilaste vastustest koorus - olla vahetundides oma klassis vaikuses. Ühelt poolt lapsed ise loovad olukorra, kus nad isoleerivad ennast kaasõpilastest, et puhata vaikuses ja olla omaette, aga seetõttu ei ole võimalik sotsiaalsete oskuste harjutamine.

Heaolu rikkuvad asjaolud eritoe klassi õpilaste kogemuste põhjal on lärm koolimajas, omavahelised konfliktid suhted/kiusamine, suurt keskendumist ja pähe õppimist nõudvad õppeülesanded (valemid, võõrkeelsed sõnad jne).

Minu jaoks ohumärgina, tuli pervasiivse arenguhäirega õpilase ettepanek, et kool võiks toimida terve õppeaasta distantsoõppel. Pervasiivse arenguhäirega lapsele, kes ei vaja palju suhtlust ja kelle jaoks on kodu turvalisem paik sobiks distantsoõppel õppimine. Jääks ära pidev uute olukordadega kohanemine, kuna kodus on muutusi esile kutsuvaid olukordi vähem ning rutiin paigas; ei pea kohandama oma käitumist kaasõpilaste käitumise ja emotsioonidega. Kodust mitte väljaminek oleks lapse jaoks mugav, aga suur risk tema sotsialiseerumisele ja toimetulekule ühiskonnas. Fomotškin (2021: 78) kirjutab, et koduõppel olevate laste arv on võrreldes 2014. aastaga

kahekordistunud. Kui 2014. aastal oli koduõppel 338 õpilast, siis 2019. aastal 671 õpilast. Kasv on toimunud peamiselt vanema taotlusel koduõppele jäänud laste arvel (2014. aastal oli 180 last ja 2019. aastal 500 last) (Fomotskin, 2021: 78). Koduõpe vanema soovil on Eestis kasvav trend. Peale 2020. aasta kevade distantsõppe kogemust suurenes 2020/21 õppeaastal HEV õpilaste osakaal, kes jäid vanema soovil koduõppele.

Tulemuste põhjal võib öelda, et eritoe klassis õppivad lapsed hindavad õpetajaid, kes on positiivsed, hoolivad, julgustavad, kuulavad oma õpilasi ning arvestavad õpilaste erisustega. Eritoe klassis õppivad õpilased tunnevad rahulolu, et saavad õppida neile sobivas väiksemas klassikollektiivis. Samas on tavaklassiga ühistunnid neile õpilastele põnevad ja võimaldavad suhelda tavaklassi õpilastega või jälgida nende suhtlust pealt. Ühistundides oma emotsioonide ja enesevalitsemisega toimetulek on HEV õpilaste jaoks suur väljakutse. HEV lapsed tõid välja, et enesekontrolli areng on neil võtnud aega mitmeid aastaid. Eritoele olevad õpilased on motiveeritud õppima, head hinded on nende jaoks olulised. Nad soovivad jätkata oma haridusteed gümnaasiumis ja ülikoolis, kus nad vajavad samuti tuge ja väiksemat klassikollektiivi, et koolis toime tulla.

HEV õpilasi tuleks edaspidi kaasata rohkem uuringutesse ja küsitlustesse seoses koolirõõmu ja – rahuloluga. Vajalik on jätkata HEV laste ärakuulamise ja nendelt kogutud arvamuste arvestamisega, seoses kaasava kooli arengute edendamiseks. Vaatamata sellele, et minu uuringu väikese valimi tõttu ei saa tulemusi laiendada kõikide HEV õpilaste kohta, võivad käesoleva magistritöö tulemused olla lähtekohaks edasistele analoogsetele uuringutele ja praktikatele, et õpilaste subjektiivse heaolu arvestades arendada kaasavat haridust meie koolides.

# KASUTATUD KIRJANDUS

American Psychiatric Association (2013). *The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. American Psychiatric Publishing.

APA Kooli- ja Hariduspsühholoogia Liit (2015). 20 peamist psühholoogiapõhimõtet õpetamise ja õppimise kohta lasteaias ja üldhariduskoolis. Kasutatud, 24.02.2021

<https://www.apa.org/ed/schools/teaching-learning/top-twenty-principles-estonian.pdf>

Arro, G. (2017) Milline ruum soosib õppimist, milline lõõgastumist? *Õpetaja Leht*, nr 3, 27. jaanuar, lk 11.

Balti Uuringute Instituut. (2015). *Uuring „Õpetajate täiendusõppe vajadused“*. Lõpp - aruanne.

Kasutatud 28.03.2021, <https://www.ibs.ee/wp-content/uploads/%C3%95petajate-t%C3%A4iendus%C3%B5ppe-vajadused-uuringuaruanne.pdf>

Barbra, Z. E. (2006). *Georgia school principals' perceptions of the impact of school facilities on student achievement*. Georgia Southern University. Kasutatud 24.02.2021,

<http://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1214&context=etd>

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., ja Korbin, J. E. (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. - A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes ja J. E. Korbin. (toim) *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 1-28). New York: Springer.

Borson, B. (2016). *Autism Spectrum Disorder in the Inclusive Classroom, 2nd Edition: How to Reach & Teach Students with ASD*. New York: Scholastic.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

*Centers for Disease Control and Prevention: Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. (2020). Kasutatud 10.03.2021, <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>

Cheryan, S., Ziegler, S. A., Plaut, V. C., & Meltzoff, A. N. (2014). Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 1(1), 4-12. Kasutatud 22.03.2021, <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2372732214548677>

Creswell, J.W. (2003) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Method Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Earthman, G. I. (2004). *Prioritization of 31 criteria for school building adequacy*. Baltimore, MD: American Civil Liberties Union Foundation of Maryland.

*Eesti Autismiliidu kodulehekülg*. (2021). Kasutatud 11.03.2021, <https://www.autismiliit.ee/autismist>

*Eesti Hariduse Infosüsteem: Kasutajajuhend õppeasutustele. Õppurite alamsüsteem. Üldharidus*. (2008). Kasutatud 21.03.2021  
[https://www2.just.ee/ehis/help/oppur\\_juhend\\_yld.htm#\\_Toc534632369](https://www2.just.ee/ehis/help/oppur_juhend_yld.htm#_Toc534632369)

Eesti Psühhiaatri Selts. (2014). *Aktiivsus- ja tähelepanuhäire ravijuhis*. Kasutatud 24.02.2021, [https://www.kliinikum.ee/infokeskus/mk\\_files/ravijuhis.php?juhis=3184](https://www.kliinikum.ee/infokeskus/mk_files/ravijuhis.php?juhis=3184)

*Ekspertrühmade tulevikuvisionid ja ettepanekud Eesti haridus-, teadus-, noorte-, ja keelevaldkonna arendamiseks aastatel 2021–2035*, (2019). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

Erelt, T., Kadakas, M., Kala-Arvisto, U., Kraav I., Maansoo, V., Puksand, H., Tamm, E., Unt, I. (2014). *Hariduse ja kasvatusesõnaraamat*. Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus

Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur. (2009). *Juhtpõhimõtted kaasava kaasava hariduse kvaliteedi arendamisel – Soovitused poliitikakujundajatele*. Odense, Taani: Euroopa Eripedagoogika Arendamise Agentuur

European Agency for Development in Special Needs Education. (2012) *Young Views on Inclusive Education*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Feldschmidt, M-M. (2016). Vaimne ja füüsiline õpiruum on tugevalt seotud. – M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (koostajad) *Hea kooli käsiraamat* (lk 200-215). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Fomotskin, S. (2021). Lapsed ja haridus. D. Kutsar (toim), *Lapsed Eesti ühiskonnas* (lk 73- 94). Tallinn: Õiguskantsleri Kantselei.

Grandin, T., Panek, R. (2015). *Autism. Diagnoosimise alused ja suhtumine autistidesse*. Tallinn: Kirjastus Pilgrim.

Hanell, G. (2017). *Erivajaduste määratlemine. Vaatluslehed individuaalsete eripärade hindamiseks*. Tartu: Studium.

*Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg*. Hariduslike erivajadustega õpilaste toetamine: õppekorraldus ja tugiteenused. Kasutatud 20.09.2020,

<https://www.hm.ee/et/tegevused/hariduslike-erivajadustega-opilaste-toetamine-oppekorraldus-ja-tugiteenused>

*Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg.* Haridusvaldkonna arengukava 2021-2035 eelnõu. (2020). Kasutatud 04.11.2020,

[https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna\\_arengukava\\_2035\\_29.10.2020\\_riigikogusse.pdf](https://www.hm.ee/sites/default/files/haridusvaldkonna_arengukava_2035_29.10.2020_riigikogusse.pdf)

*Haridus- ja Teadusministeeriumi kodulehekülg.* Kooliturvalisus. Kasutatud 24.02.2021,

<https://www.hm.ee/et/tegevused/alus-pohi-ja-keskharidus/kooliturvalisus>

Harro-Loit, H. (2017). Kes loovad hea kooli? . – M. Sutrop, H. Toming, T. Kõnnussaar (koostajad) *Hea kooli käsiraamat* (lk 91-112). Tartu: Tartu Ülikooli eetikakeskus.

Hascher, T. (2010). Wellbeing. In P. Peterson, E. Baker, & McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education*, 6 (lk 732-738). Amsterdam: Elsevier Academic Press.

Hirsjärvi, S., Remes, P., ja Sajavaara, P. (2010). *Uuri ja kirjuta*. I. Kraav, T. Kuurme, U. Kala, M.-L. Laherand, V. Maanso, ja J. Orn, (tõlk). Tallinn: Medicina.

Hoopmann, K. (2019). *Aspergeri sündroomiga õpilane klassis. Mida peaks iga õpetaja teadma*. Tartu: Studium.

Hoza, B. (2007). Peer functioning in children with ADHD. *Ambulatory Pediatrics: The Official Journal of the Ambulatory Pediatric Association*, 7.

Hudson, D. (2019). *Spetsiifilised õpiraskused. Mida oleks õpetajal tarvis teada*. Tartu: Studium.

Huebner, S.E., Hills, K.J., Jiang, X., Long, R.F., Kelly, R., Lyons, M.D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones, J.E. Korbin (toim), *Handbook of Child Well-Being: Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (lk 797 – 818). Dordrecht: Springer.

Häidkind, P., Kuusik, Ü. (2009). Erivajadustega laps koolieelses lasteasutuses. E. Kulderknup, (toim), *Lapse arengu hindamine ja toetamine* (lk 22-64). Tallinn: Riiklik Eksami- ja kvalifikatsioonikeskus. Tartu: Studium.

Jakobson, A. (2013). Aktiivsus- ja tähelepanuhäire – müüdid ja tegelikkus. *Akadeemia*, 3, 519–544.

Jõgi, S., Suuder, M. (2007). Kui klassis on haridusliku erivajadustega õpilane. M. Kadakas (toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 27–26). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.

Järvelaid, M. (2016). Laste hüperaktiivsus- ja tähelepanuhäire diagnoosimine. *Perearst*, 5, 46–48.

Järvelaid, M. (2020). Aktiivsus- ja tähelepanuhäirega laps ja teismeline. *Perearst*, 6. Kasutatud 24.02.2021, <https://www.med24.ee/ps%C3%BChhiaatria/aktiivsus-ja-t%C3%A4helepanuh%C3%A4irega-laps-ja-teismeline>

Kallaste, E., Sõmer, M. (2017). Kaasav ühiskond eeldab kaasavat haridust. *Sinuga, Kevad*, 28 – 30. Eesti Puutega Inimeste Koda.

Keltikangas-Järvinen, L., Mullola, S. (2016). *Maailma parim kool?* Tartu: Koolibri.

Kiive, E. (2013). Tähelepanuraskuste ja hüperaktiivse käitumise mõju kõrghariduse omandamisele. K. Täht, J. Harro, O. Must ja A. Realo (toim), *Kõrgkool ja psühholoogia* (lk 34–46). Tartu: Tartu Ülikool.

Kivirand, T. (2010). Haridussüsteemi võimalused hariduslike erivajadustega õpilaste toetamisel. A. Sarjas (toim), *Teatmik õpetajale. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad terviseseisundid ja puuded õpilastel* (lk 6-13). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Kivirand, T. (2012). Kaasav haridus ja hariduslike erivajadustega õpilaste õppekorraldus. K. Hanga & H. Voog (toim), *Heade praktikate kogumik: käsiraamat sotsiaal ja haridustöötajatele, kuidas kaasata puudega inimesi* (lk 55-57). Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Kivirand, T., Leijen, Ä., Lepp, L., Malva, L. (2020). Kaasava hariduse tähendus ja tõhusa rakendamise tegurid Eesti kontekstis: õpetajaid koolitavate või nõustavate spetsialistide vaade. *Eesti Haridusteaduste Ajakiri*, nr 8(1), 48–71. Kasutatud 23.02.2021, <https://ojs.utlib.ee/index.php/EHA/article/view/eha.2020.8.1.03/11454>

Klementi, K., Tõugu, K., Arro, G., Kull, M., Hannus, A. (2015). *KOOLIMAJA KUTSUB LIIKUMA! Näiteid liikumist toetavatest ruumilistest lahendustest*. Tallinn: Ilotrükk.

Klementi, K., Koov, K., Ong, T. (2019). *Muutuv kooliruum. Eesti Arhitektide Liidu juhend tänapäevast õpikäsitus toetava koolikeskkonna kavandamiseks*. Eesti Arhitektide Liit, Tallinn: Printon.

Kooli tervisekaitsenõuded. (14.07.2000). *Riigi Teataja*. Kasutatud 29.04.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/83053>

Kukk, K. (2007). Erivajadustega õpilane ja kaasav haridus. M. Kadakas (toim), *Erivajadustega lapse ja noore toetamise võimalusi hariduse omandamisel* (lk 19-22). Tallinn: Riiklik Eksami- ja Kvalifikatsioonikeskus.



Kuzemtšenko, M. (2010). Autism. A. Sarjas (toim), *Teatmik õpetajale. Märka ja toeta last. Sagedamini esinevad tervisehäired ja puuded õpilastel* (lk 27-31). Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium, Tallinn: Eesti Puuetega Inimeste Koda.

Kutsar, D., Soo, K., Strózik, T., Strózik, D., Grigoras, B. ja Bălătescu, S. (2017). Does the Realisation of Children's Rights Determine Good Life in 8-Year-Olds' Perspectives? A Comparison of Eight European Countries. *Child Indicators Research*, 12, (lk 161-183). Springer.

Kutsar, D., Soo, K. (2020). Eesti noorte subjektiivne heaolu ja toimevõimekus. A-A. Allaste, R. Nugin (toim), *Noorteseire Aastaraamat 2019-2020. Noorte elu avamata küljed*. (lk 7–24). Tallinn: Tallinna Ülikool.

Kõrgesaar, J. (2016). *Sissejuhatus hariduslike erivajaduste käsitlemisele*. Tartu: Tartu Ülikooli Kirjastus.

Kyriazopoulou, M., Weber, H. (editors) (2009). *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education.

Lagerspetz, M. (2017). *Ühiskonna uurimise meetodid. Sissejuhatus ja väljajuhatus*. Tallinn: TLÜ Kirjastus.

Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: OÜ Infotrukk.

Lastekaitse Liit: *Laste ja noorte osalus ja kaasamine koolis. Kokkuvõtte uuringust*. (2014). Kasutatud 22.02.2021,

[http://www.eetika.ee/sites/default/files/www\\_ut/laste\\_ja\\_noorte\\_osalus\\_ja\\_kaasamine\\_koolis\\_0.pdf](http://www.eetika.ee/sites/default/files/www_ut/laste_ja_noorte_osalus_ja_kaasamine_koolis_0.pdf)

Layard, R., Hagell, A. (2015). *Healthy Young Minds. Transforming the Mental Health of Children*. In: *World Happiness report*, 76-87. Kasutatud 14.03.2021,

[https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2015/WHR15\\_Sep15.pdf](https://s3.amazonaws.com/happiness-report/2015/WHR15_Sep15.pdf)

Lilleoja, L. (2016). Laste käitumisprobleemide märkamine ja nendega toimetulek. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpitugi* (lk 38–44). SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus jt. Tallinn: Auratrükk.

Mandel, L. (2016) *Laste heaolu koolis ja heaolu loov kool: laste perspektiiv*. Magistritöö. Tartu Ülikool, ühiskonnateaduste instituut.

Mason, J. ja Hood, S. (2011). Exploring issues of children as actors in social research. *Children and Youth Services Review*, 33, 490–495.

Murakas, R., Soo, K. ja Otsavel, S. (2019). Laste subjektiivne heaolu koolis. D. Kutsar ja K. Raid (toim), *Laste subjektiivne heaolu kohalikus ja rahvusvahelises vaates* (lk 32-47). Tallinn: Statistikaamet

Nigmatov, Z. G. (2014). Humanitarian Technologies Of Inclusive Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 131, 156–159. Kasutatud 12.01.2021,  
[https://www.researchgate.net/publication/275543658\\_Humanitarian\\_Technologies\\_Of\\_Inclusive\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/275543658_Humanitarian_Technologies_Of_Inclusive_Education)

Oja, L., Piksööt, J., Aasvee, K., Haav, A., Kasvandik, L., Kukk, M., Kukke, K., Rahno, J., Saapar, M., Vorobjov, S. (2019). *Eesti kooliõpilaste tervisekäitumise uuring. 2017/2018. õppeaasta. Tabelid*. Tallinn: Tervise Arengu Instituut.

Oona, M., Serbak, R., Kõiva, K. (2018). Autismispektri häire nüüdisaegne käsitus. *Eesti Arst*, 97(6), 312–318.

Pandis, M. (2016). Erivajadustega laste õpetamisest tavakoolis. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpitugi*, (lk 13-20). SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus jt. Tallinn: Auratrükk.

Pedak, K. Erikehakultuur. *Erivajadused ja sellega seotud mõisted*. Tallinna Ülikool. Kasutatud 20.09.2020, [https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1\\_erivajadus\\_ja\\_sellega\\_seotud\\_misted.html](https://www.tlu.ee/opmat/ts/TST6004/1_erivajadus_ja_sellega_seotud_misted.html)

Pruulmann, K. (2010). Õpiraskustega õpilased. E. Kikas (toim), *Õppimine ja õpetamine esimeses ja teises kooliastmes*. Tartu: Haridus- ja Teadusministeerium.

*Psüühika- ja käitumishäirete klassifikatsioon: RHK 10: kliinilised kirjeldused ja diagnostilised juhised* (1999). Tartu: Tartu Ülikool.

Põhikooli- ja gümnaasiumiseadus (09.06.2010). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 23.02.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/131122015015>

Randlaht, R. (2016). Positiivne psühholoogia ja heaolu. M. Pandis (toim), *Õppe individualiseerimine ja õpitugi* (lk 5-12). SOS Kinderdorf International Koordinatsioonikeskus jt. Tallinn: Auratrükk.

Robo, M. (2014). Social inclusion and inclusive education. *Academicus International Scientific Journal*, 10, 181–191.

Rood, R. (2004). *Child Centred Approaches*. Kasutatud 23.02.2021, [http://civicdrivenchilddevelopment.files.wordpress.com/2008/07/child-centred-approaches\\_rogier-van-t-rood.pdf](http://civicdrivenchilddevelopment.files.wordpress.com/2008/07/child-centred-approaches_rogier-van-t-rood.pdf)

Räis, M-L., Kallaste, M., Sandre, S - L. (2016). *Haridusliku erivajadusega õpilaste kaasava hariduskorralduse ja sellega seotud meetmete tõhusus. Lõppraport.* Tallinn: Eesti Rakendusuuringu Keskus CENTAR

SA Eesti Lastefond: Mis on ATH? Mis see on? Kasutatud 24.02.2021,

<https://elf.ee/ath/mis-on-ath/>

Sarv, E-S. (2013). Kooli kliima ja kooli kultuur. R. Mikser (toim), *Haridusleksikon* (lk 151 – 157). Tallinn: Eesti Keele Sihtasutus.

Soo, K. ja Kutsar, D. (2019). Subjective well-being and realisation of rights in children's perceptions. D. Kutsar ja K. Raid (toim). *Children's subjective well-being in local and international perspectives* (lk 51-67). Tallinn: Statistikaamet.

Specht, J., McGhie-Richmond, D., Loreman, T., Mirenda, P., Bennett, S., Gallagher, T., Cloutier, S. (2015). Teaching in inclusive classrooms: Efficacy and beliefs of Canadian preservice teachers. *International Journal of Inclusive Education*, 20(1), 1–15.  
<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1059501>

Steer, J., Horstman, K. (2011). *Aktiivsuse- ja tähelepanuhäirega laste ja noorte abistamine õppetöös. Õppetöö ja elumuutustega toimetuleku käsiraamat.* Tallinn: Kunst.

Susi, A., Koolmeister, M., Kandimaa, K. (2014). Pervasiivsed arenguhäired. *Vaimne tervis - väärtus meie kõigi jaoks. Infokogumik laste vaimse tervise häiretest* (lk 48-59). Tartu: Tartu Ülikooli Kliinikumi Lastefond.

Tartu Ülikooli Kliinikumi kodulehekülge. Aktiivsuse- ja tähelepanuhäire. Kasutatud 10.02.2021,  
<https://www.kliinikum.ee/patsiendiinfo-andmebaas/aktiivsuse-ja-tahelepanuhaire/>

Teeäär, K. (2007). Autismi-riskiga väikelapse avastamine. *Eripedagoogika*, nr 27, 14-21.

Tervisekaitsenõuded koolidele (30.05.2013). *Riigi Teataja I*. Kasutatud 24.02.2021, <https://www.riigiteataja.ee/akt/131052013012>

Todd, S. (2015). *Väike raamat autismispektri häiretest*. Tallinn: Studium.

Tzuo, P. W. (2007). The Tension between Teacher Control and Children's Freedom in a Child-Centered Classroom: Resolving the Practical Dilemma through a Closer Look at the Related Theories. *Early Childhood Education Journal*, 35, 33-39.  
<https://doi.org/10.1007/s10643-007-0166-7>

Turk, P. Ja Sarv, M. (2019). Children's right of participation from children's and adults' perspectives. D. Kutsar ja K. Raid (toim). *Children's subjective well-being in local and International perspectives* (lk 94-105). Tallinn: Statistikaamet.

UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special need education*. Kasutatud 20.03.2021, <https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>

Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School Journal* 91, (3), 12–24. Durham: The University of North Carolina Press.

# LISAD

## Lisa 1. Intervjuu kava

### *I uurimisküsimus:*

Millised on hariduslike erivajadustega õpilaste arvamuste ja hinnangute põhjal koolikeskkonna tingimused, mis loovad õpilaste heaolu?

1. Millised kohad koolis sulle kõige rohkem meeldivad?
2. Mis sulle koolis teha meeldib?
3. Mis sind koolis hästi tundma paneb?
4. Palun kirjelda mõnda konkreetset olukorda koolis, kui oled end hästi tundnud?
5. Millised inimesed sind teevad koolis rõõmsaks?
6. Millises tunnis sulle meeldib olla ja mille pärast?
7. Milline on hea klassiruum sinu arvates?
8. Mis sind innustab õppima?
9. Kuidas sa tunned ennast tavaklassiga koos tundides?
10. Millised on sinu suhted klassikaaslaste ja õpetajatega?

### *II uurimisküsimus:*

Millised on hariduslike erivajadustega õpilaste arvamuste ja hinnangute põhjal koolikeskkonna tingimused, mis rikuvad õpilaste heaolu?

1. Millised kohad sulle koolis ei meeldi?
2. Mis sind koolis halvasti tundma paneb?
3. Palun kirjelda konkreetset olukorda, kui sa oled end koolis halvasti tundnud?
4. Mis sind koolis kurvastab?
5. Millised inimesed sind koolis kurvastavad?
6. Milline õppeaine on sulle raske?

### *III uurimisküsimus:*

Millised on hariduslike erivajadustega õpilaste arvates kaasava kooli võimalused õpilaste heaolu parandada? Milliseid muutusi teeksid õpilased?

1. Kui sul oleks valida, kas sa oleksid rohkem tundides oma klassiga või tavaklassiga ühistundides?
2. Kujuta ette, et tuleb uus õpilane teie klassi, mis sa arvad, kuidas sa ennast tunneksid?
3. Kuidas tunneks sinu klassis end uus õpilane?
4. Kuidas seda uut õpilast saaks toetada, aidata?
5. Kui sa kujutad endale ette, et sa oleksid kooli direktor, mida sa koolis muudaksid?

## **Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Anu Sepajõe, annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose „Haridusliku erivajadusega õpilase subjektiivne heaolu kaasava hariduse kontekstis“, mille juhendaja on Dagmar Kutsar, reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada digitaalarhiivi DSpace kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.

1. Annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 3.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni.
2. Olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.
3. Kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Anu Sepajõe

*(allkirjastatud digitaalselt)*

24.05.2021